



Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional
apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo
de Estudos conducente ao grau de Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006
de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de
22 de Fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

João Filipe da Costa Ferreira

Porto, Setembro de 2010

Ficha de catalogação

Ferreira, J. F. C. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: J. Ferreira. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; SER PROFESSOR; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; REFLEXÃO.

Agradecimentos

À Prof. Doutora Paula Batista, pelo seu acompanhamento e apoio determinante na elaboração deste relatório e pela forma metódica e ponderada como me proporcionou a oportunidade de crescer e desenvolver como professor.

À Prof. Cristina Macedo, professora cooperante, pelas suas indicações e apoio ao longo do ano e pela procura constante de um professor activo e exemplar no seu papel.

À Escola ES/3 de Carvalhos, à sua Direcção, professores e colegas de Núcleo de Estágio, o meu apreço pela forma acolhedora como me receberam e trabalharam comigo, contribuindo para a minha total inserção na Escola.

Aos meus pais e irmã, meus companheiros de sempre, por me guiarem para este mundo da Educação Física e do Desporto e por me terem ajudado a perseguir os meus sonhos.

A Ti Cristina, pela compreensão e apoio neste ano tão repleto de objectivos e tão escasso em tempo.

A todos, muito obrigado.

Índice Geral

RESUMO	XV
ABSTRACT	XVII
1. INTRODUÇÃO	3
1.1 Caracterização Geral do Estágio e respectivo(s) Objectivo(s)	5
1.2 Finalidade e Processo de Realização do Relatório	8
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	13
2.1 Reflexão Autobiográfica – Identificação e Percurso	13
2.1.1 Identificação – Quem sou eu? Quando e onde nasci, onde vivo?	14
2.1.2 Percurso Profissional – Contexto e Motivações Familiares	15
2.1.3 Percurso Educacional, Desportivo e Associativo	17
2.2 Expectativas em Relação ao Estágio Profissional	19
2.2.1 Questões da Formação de Professores	20
2.2.2 O Papel e a Importância do Estágio Profissional na Formação	22
2.2.3 Expectativas em Relação ao Estágio Profissional	24
a) Expectativas em relação ao meu desempenho	27
b) Expectativas em relação aos Alunos	30
c) Expectativas em relação ao colectivo de Professores da Escola, ao Núcleo de Professores de EF e ao Núcleo de Estágio	32
d) Expectativas em relação à Supervisão e à Orientação	34
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	38
3.1 Prática Profissional - Contexto Legal, Contexto Institucional e Contexto Funcional	38
3.2 Estágio Profissional – Caracterização do Contexto de Realização	39
3.2.1 Escola – Contexto de Inserção	39
a) Localização geográfica. Comunidade envolvente	41

b)	Freguesia de Pedroso: Breve Caracterização Socioeconómica	42
c)	Condições Locais da Educação: Caracterização do Micro Meio	42
d)	Parque Escolar Existente na Freguesia	43
e)	Movimento Associativo em Actividade	43
3.2.2	Escola – Caracterização de Instalações, Tipologia, Estado e Apetrechamento	44
3.2.3	Escola – Condições de Aprendizagem	45
3.2.4	Escola - Gestão de Equipamentos	48
3.2.5	Escola – Breve Caracterização da Comunidade Educativa	48
3.2.6	Turma 9º. A – Breve Caracterização	50
3.3	Ser Professor. A Importância da Reflexão no Exercício da Função	52
3.3.1	Introdução	52
3.3.2	Questões de Partida	56
3.3.3	Enquadramento Teórico	57
3.3.3.1	O Papel da Escola no Contexto Actual	58
3.3.3.2	Ser Professor – Características da Actividade Docente	60
3.3.3.3	Responsabilidade e Competência Profissional	62
3.3.3.4	A Reflexão e a Prática Reflexiva na Acção Profissional do Professor	64
3.3.3.5	O Professor como Profissional – Diferentes tipos de Professor	67
a)	O Professor como Profissional Técnico – o Perito	67
b)	O Professor como Profissional Reflexivo	69
c)	O Professor como Investigador	71
3.3.4	Considerações Finais	74
4.	REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	83
4.1	A Importância da Reflexão durante a Realização do Estágio Profissional e/ou Pedagógico	83

4.2	Enquadramento Teórico	86
4.2.1	Formação de Professores	86
4.2.1.1	A Necessidade de Repensar a Formação de Professores - Currículo Docente Necessário aos Tempos Actuais	86
4.2.1.2	A Construção da Autonomia e dos Saberes Profissionais	89
4.2.1.3	Competência e Conhecimento Profissional do Professor	93
4.2.1.4	Pensamento e Acção do Professor	99
4.2.2	A Problemática da Reflexão	104
4.2.2.1	Enquadramento Conceptual	104
4.2.2.2	A Reflexão na Prática Docente	105
4.2.2.3	A Formação de Professores Reflexivos	107
	a) A reflexão como um Modelo de Ensino	108
	b) Níveis de Desenvolvimento da Acção Reflexiva	109
4.2.2.4	Tipos e Níveis de Reflexão	111
4.2.3	Papel da Supervisão na Formação de Professores	112
4.3	Questões de Pesquisa	113
4.4	Material e Métodos	115
4.4.1	Caracterização do Caso	115
4.4.2	Enquadramento Metodológico	116
4.4.3	Procedimentos de Análise	119
4.4.3.1	1ª. Componente do Estudo - Reflexões Escritas Produzidas pelo Estagiário	119
4.4.3.2	Grelha de Codificação	121
1º	Grupo: Elementos Estruturantes do Processo de Ensino/Aprendizagem	122
1.	Categoria: <i>Professor</i>	122
	a) Subcategoria: <i>Instrução</i>	122
	b) Subcategoria: <i>Gestão</i>	123
	c) Subcategoria: <i>Clima</i>	124
	d) Subcategoria: <i>Disciplina</i>	125

2. Categoria: <i>Aluno</i>	125
a) Subcategoria: <i>Motivação</i>	125
b) Subcategoria: <i>Desempenho</i>	125
c) Subcategoria: <i>Agentes de Ensino</i>	125
3. Categoria: <i>Conteúdos</i>	126
a) Subcategoria: <i>Concepção e Planeamento</i>	126
b) Subcategoria: <i>Adaptações</i>	126
c) Subcategoria: <i>Estratégias</i>	126
2º Grupo: Pensamento do Professor	127
4. Categoria: <i>Auto-percepção</i>	127
5. Categoria: <i>Ilações</i>	127
a) <i>Ser Professor</i>	128
b) <i>Ensino</i>	128
4.4.3.3 Fiabilidade	129
4.4.3.4 Consistência	130
4.4.3.5 2ª. Componente do Estudo – Reflexões Escritas das Unidades Didácticas	132
4.4.3.6 3ª. Componente do Estudo – Reflexões Escritas sobre as Actividades de Participação na Escola e de Relações com a Comunidade	132
4.5 Apresentação e Discussão dos Resultados	133
4.5.1 1ª. Componente - Reflexões Escritas – Imagem Global do Conteúdo Reflexivo do 1º e 2º Grupos	133
4.5.2 1ª. Componente – Reflexões Escritas – Imagem Parcial do Conteúdo Reflexivo do 1º Grupo	137
4.5.2.1 Categoria Professor	137
a) <i>Gestão</i>	138
b) <i>Instrução</i>	141
c) <i>Disciplina</i>	143
d) <i>Clima</i>	143
4.5.2.2 Categoria Aluno	144
a) <i>Desempenho</i>	145
b) <i>Motivação</i>	146
c) <i>Agentes de Ensino</i>	147

4.5.2.3	Categoria Conteúdos	147
a)	Concepção e Planeamento	148
b)	Adaptações	149
c)	Estratégias	150
4.5.3	1ª. Componente - Reflexões Escritas – Imagem Parcial do Conteúdo Reflexivo do 2º Grupo	153
4.5.3.1	Categoria Auto-percepção	155
4.5.3.2	Categoria Ilações	157
a)	Subcategoria <i>Ensino</i>	158
b)	Subcategoria <i>Ser Professor</i>	161
4.5.4	2ª. Componente - Reflexões Escritas – Imagem Global do Conteúdo Reflexivo do 1º e 2º Grupos	163
4.5.5	3ª. Componente - Reflexões Escritas sobre Actividades de Participação na Escola e de Relações com a Comunidade – Imagem Global do Conteúdo Reflexivo do 1º e 2º Grupos	165
4.6	Conclusões	168
4.6.1	Reflexões Escritas – Análise Global	169
4.6.1.1	Análise Global	169
4.6.1.2	Categorias “mais reflexivas”	170
4.6.2	Síntese do Conteúdo Reflexivo das Reflexões Escritas	171
4.6.2.1	Categorias Estruturantes do Processo Ensino/Aprendizagem	171
4.6.2.2	Desempenho e Motivação dos Alunos	171
4.6.2.3	Concepção e Planeamento e Estratégias	172
4.6.2.4	Auto percepção, Ensino e Ser Professor	173
4.6.3	Questões de Pesquisa – Respostas Possíveis	174
4.6.3.1	Nível de Reflexão Atingido	174
4.6.3.2	Importância da Reflexão no Processo Ensino/Aprendizagem	175
5.	CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO	179
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
	SÍNTESE FINAL	193

Índice de Figuras

Figura 1: V. N. Gaia – Localização Geográfica	41
Figura 2: Espaço Exterior	44
Figura 3: Espaço Verde Exterior	44
Figura 4: Espaço Desportivo Exterior	45
Figura 5: Pavilhão Principal	46
Figura 6: Ginásio Pequeno	46
Figura 7: Arrecadação Desportiva	46
Figura 8: Sala para os Funcionários	47
Figura 9: Modelo do Conhecimento de Grossman	97
Figura 10: Modelo de Pensamento e Acção do Professor	102
Figura 11: Processo Contínuo de Ensino/Aprendizagem	102
Figura 12: Consistência da Estrutura Relativa do nº Referências – Universo das Reflexões Vs Amostra Seleccionada	131
Figura 13: Variabilidade do Conteúdo das Reflexões	134
Figura 14: Referências das Categorias nos três momentos	135
Figura 15: Perfil das Categorias ao longo dos três momentos	136
Figura 16: Referências na Categoria “Professor”	137
Figura 17: Referências na Categoria “Aluno”	144
Figura 18: Referências na Categoria “Conteúdos	147
Figura 19: Referências nas Categorias “Auto-percepção” e “Ilacções”	155
Figura 20: Reflexões Escritas Unidades Didácticas	165
Figura 21: Reflexões Escritas sobre Actividades de Participação na Escola e de Relações com a Comunidade	167
Figura 22: Variabilidade das Categorias nos três momentos	170

Índice de Quadros

Quadro 1: Habilitações Literárias dos Pais	51
Quadro 2: Categorias do Conhecimento do Professor de Shulman	95
Quadro 3: Categorias e Subcategorias	122
Quadro 4: Referências por Notador, acordos e desacordos	129
Quadro 5: Consistência da Estrutura do nº Referências – Amostra <u>Vs</u> Universo Reflexões	130
Quadro 6: Distribuição da Codificação pelas Categorias e Subcategorias: Referências (número e percentagem)	133
Quadro 7: Reflexões Escritas das Unidades Didáticas – Distribuição das Referências	164
Quadro 8: Reflexões Escritas sobre Actividades de Participação na Escola e de Relações com a Comunidade – Distribuição das Referências	166

Resumo

Este relatório foi elaborado com o intuito de revelar a forma como decorreu o meu Estágio Profissional realizado na Escola ES/3 de Carvalhos, em Vila Nova de Gaia, bem como sublinhar que a sua realização se constituiu como uma etapa fundamental e decisiva no conjunto geral da minha formação inicial como professor.

Conforme estipulado em documento orientador, a redacção deste relatório ilustra e procura reflectir o meu percurso educacional e desportivo, realçando a sua importância na opção profissional efectuada, procurando dessa forma compreender e avaliar as minhas expectativas quanto à realização deste EP, quanto ao meu desempenho, aos meus alunos e aos meus colegas de estágio. Foi também objecto de reflexão a formação de professores, particularmente a sua formação inicial, sendo que foi perceptível que deve ser reconhecida a autonomia como característica essencial da acção docente e a prática da reflexão como instrumento promotor do desenvolvimento e da melhoria das práticas profissionais.

No que respeita ao enquadramento e realização da prática profissional, o presente relatório materializa-se em dois trabalhos adstritos a duas áreas temáticas, que são complementares entre si e de reconhecida importância. Assim, o primeiro trabalho (um ensaio) questiona o que é ser professor hoje (ou como seria desejável que fosse); e qual a importância da reflexão na construção de um professor mais competente. No segundo trabalho (investigação-acção) procuro ilustrar a importância da reflexão, no processo ensino/aprendizagem durante a realização do meu estágio profissional, enquanto estudante-estagiário de EF. Neste, a pesquisa incidiu sobre o conjunto dos diferentes tipos de reflexões que produzi durante todo o EP (*corpus do estudo*).

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; SER PROFESSOR; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; REFLEXÃO.

Abstract

This report has been written with a particular aim of revealing the way things happened throughout my Practicum, last Pedagogical and Universitarian step, worked out at the Secondary School of Carvalhos in Gaia town, as well as to underline how this fulfillment meant to me as a fundamental and decisive moment on the whole of my initial formation as a teacher and as part of future career experience.

According to the formal layout document released which inspired this report, it tries to shine some light upon as well as to mirror my educational and sportive journey, heightening its importance for the professional choice that has been made, trying to understand and evaluate my personal expectations before the accomplishment of this Practicum, showing, as much as possible, my working experience and performance, revealing my students merit, and last but not the least those expectations regarding all the other trainees that have worked together with me. It also reflects the beginning of educational teachers training where a certain amount of autonomy ought to be taken into account as an essential characteristic of educational work and of the thinking practice as a means to promote development and professional improvement.

As far as the accomplishment of professional practice and its frame is concerning, the present report points out the interest at two work pieces of research about complementary and acknowledged subject areas. The very first work piece (an essay), where is being questioned what it means to be teacher nowadays. Or even what one wish it should be. Which insight and reflection, paving the way to a much more qualified teacher. The second work piece (research-action), aims at unfolding the importance of thinking during the learning-teaching process as a Physical Education trainee-student throughout all this teacher training year. This research work is a set of thoughts that have been produced by me, in other words what I am used to call my (study corpus), my Teacher Training or if you prefer Practicum.

Key Words: PRACTICUM; TO BE TEACHER; TEACHING EDUCATION; REFLECTION.

Abreviaturas

CIC – Colégio Internato dos Carvalhos

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

1. Introdução

“Levar os professores a “tomar em mãos” a sua própria formação, reflectindo individual e colectivamente sobre a sua própria prática, como forma de desenvolver competências de resolução dos diferentes tipos de problemas com que diariamente se confrontam, é essencial não só para o seu desenvolvimento profissional, mas também para a construção de uma cultura de escola capaz de enfrentar os desafios que lhe são colocados.”

Centro de Formação da Associação de Professores de Matemática

O estágio profissional que estou prestes a concluir, constituiu-se como uma etapa fundamental e decisiva no conjunto geral da minha formação inicial como professor. Uma etapa que permitiu potenciar as minhas capacidades enquanto professor e que certamente marcará, de forma indelével, o meu desenvolvimento profissional.

Julgo, por isso, justificar-se, desde já, a afirmação da importância deste Relatório de Estágio. Deste relatório que há-de relatar, (re)escrever o que foi este estágio. Que há-de ser uma referência, de consulta indispensável para o meu futuro profissional. Uma referência indutora de ambição, inovação e empreendedorismo profissional. De incentivo à reflexão permanente, na e sobre, a actividade desenvolvida e a desenvolver e a aquisição de experiências e conhecimentos. No e sobre, o realismo e o inconformismo necessários, para que se torne profícua a minha intervenção numa escola, que não sendo nunca a “ideal”, tem, no entanto, de formar os cidadãos do futuro. Que se constitua, enquanto relatório, como instrumento de validação e aferição, sobre a minha opção, agora mais sustentada, pelo trabalho de e com qualidade, pela qualidade profissional no ensino, que haverá de prevalecer, mesmo quando a conjuntura não ajuda e o desinteresse grassa.

Daí, justificar-se também, a (re)afirmação da importância deste Estágio, quer em termos profissionais, quer enquanto cidadão, agora mais consciente e conhecedor, ainda que com um longo caminho a percorrer, sobre a realidade em que vou intervir e sobre a responsabilidade que me cabe nessa intervenção. Da sua importância, agora que está prestes a concluir-se, pelo desenvolvimento global que me proporcionou, possibilitando-me vivenciar, entre outros, aquele que considero ter sido um dos seus maiores contributos: o acto reflexivo, que me possibilitou desenvolver o meu espírito crítico, reflectindo

sobre a realidade alvo da minha intervenção, nela seleccionando o que era pertinente e o que necessitava e justificava ser reconstruído.

Porque, concordando *“que o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem, estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”*¹, tenho também a convicção, agora reforçada, de que a referência fundamental da qualificação para a docência é, e será, o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.

Colocando-se nesta perspectiva a realização de um Estágio Profissional, entendo que ele deve ser considerado como a etapa culminar de uma formação inicial, que habilite, profissionalmente, o novo docente, para o desempenho das actividades inerentes à sua futura função profissional, neste caso, de um Professor de Educação Física, do ensino básico ou secundário. E que represente, também, a possibilidade de complementar, de integrar, de reconstruir, os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo de todo o percurso académico inerente à formação inicial do docente.

Por isso, para mim, considero ser de enaltecer a importância do Estágio Profissional que agora se conclui. Pelo que me possibilitou ter uma noção mais real sobre as orientações que penso seguir na minha futura carreira docente, particularmente, a consciência da necessidade de uma formação contínua e de uma atitude reflexiva permanente, em estreita relação com e sobre o contexto de trabalho.

De salientar ainda, que a realização deste Estágio Profissional me tornou mais forte, enquanto pessoa e enquanto profissional, na medida em que me possibilitou, de uma forma organizada e contextualizada, consciencializar e extroverter aquelas que eram as minhas fragilidades, tornando possível que

¹ In Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 38, 1320.

fossem superadas, de forma significativa, a par da consolidação e desenvolvimento daqueles que eram, e continuam a ser, melhorados, os meus pontos fortes.

Se, por um lado, com o iniciar do Estágio Profissional, se encerrou um ciclo de aprendizagens teóricas, com ligações pontuais à prática, advindas da faculdade; com o seu desenrolar e com a sua conclusão, marcou também o início de um processo ligado ao ensino, com ligações constantes e efectivas à realidade escolar, que me possibilitou adquirir uma noção mais real e mais consistente, acerca do processo de ensino/aprendizagem, essencial ao desempenho e ao desenvolvimento da minha actividade profissional.

1.1. Caracterização Geral do Estágio e respectivo(s) Objectivo(s)

Justifica-se agora, que se faça uma breve caracterização geral do Estágio Profissional e se enunciem os respectivos objectivos.

Nesse sentido, convirá recordar, que no âmbito do **Regulamento** da Unidade Curricular Estágio Profissional, do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física, nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (2009-2010), a iniciação à prática profissional do referido ciclo de estudos integra o **Estágio Profissional** – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente **Relatório** (RE), regendo-se a sua realização, pelas normas da instituição universitária e pela respectiva legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência.

Em concreto, o Estágio Profissional é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos.

Com o intuito de operacionalizar e melhor interpretar o Regulamento do Estágio Profissional, para o **ano lectivo 2009/2010**, foi emitido, pela FADEUP, um **documento orientador**, que veio proporcionar um melhor “Enquadramento do Estágio Profissional (EP)”.

Na sua génese, este documento apresenta uma dupla preocupação: procurar adequar-se ao novo estatuto do estudante-estagiário e manter o fundamental do modelo de Estágio Profissional da FADEUP. Assim se

compreende que *“a natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino e aprendizagem, bem como as características gerais da actividade do professor que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação e, em particular, no Estágio Profissional, de forma a retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional.”*²

Em termos práticos, importa referir que o EP decorreu na **Escola ES/3 de Carvalhos**, localizada na freguesia de Pedroso, concelho de Vila Nova de Gaia. Uma escola que recebeu muitíssimo bem o **Núcleo de Estágio** e que constituiu, para mim, uma agradável surpresa, superando as minhas expectativas, ao nível das suas instalações e pelo excelente ambiente que fomos encontrar, quer ao nível da comunidade docente, quer da restante comunidade escolar. Como **Professora Cooperante**, tive o grato privilégio de trabalhar com uma Professora, cuja excelência profissional merece aqui ser destacada, e com quem pude sempre contar, transmitindo-me a sua grande experiência profissional e o indispensável apoio, em todos os momentos, particularmente nos mais difíceis, incentivando-me e proporcionando-me situações de reflexão, necessárias a um adequado desenvolvimento profissional. Ao nível da supervisão, justifica-se destacar, de igual modo, a altíssima qualidade da **Professora Orientadora**, uma docente que se mostrou sempre presente, ponderada, metódica e organizada, cujas directrizes me proporcionaram um superior entendimento teórico-prático do processo de ensino/aprendizagem.

Quanto ao **Núcleo de Estágio**, de referir a sua qualidade, afirmada ao longo do ano lectivo, no seio do qual foi sempre possível encontrar a amizade, a par de um salutar convívio profissional, de debate e reflexão colectiva, de entreajuda e superação, que muito contribuiu para os resultados atingidos. De tudo isto, sumariamente descrito, me seja permitido uma reflexão, muito sentida, própria de um jovem, estagiário, que pretende e vai ser professor: - ao

² In **“Normas Orientadoras do Estágio Profissional”** do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.

contrário dos “maus ventos” que vêm flagelando o nosso sistema educativo, se o exemplo de formação inicial de professores que me foi proporcionado assistir e vivenciar, estiver a ser “multiplicado” noutras locais, então podemos acreditar que “algo” vai mudar, para melhor. Com uma nova atitude, com o desenvolvimento de uma prática reflexiva sistemática, alargada a outros profissionais, será possível “remar contra a maré”, e contribuir para a criação de um novo Homem, que saiba criar um mundo melhor.

Ainda de acordo com o referido documento orientador³, emitido pela FADEUP, constitui-se como **principal objectivo do EP**, a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, que conduza ao desenvolvimento das competências profissionais que promovam, nos futuros docentes, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estando estas competências organizadas em diferentes áreas de desempenho, cada uma delas é dotada do seu objectivo específico, que no seu conjunto consubstanciam o objectivo geral atrás referido.

Na mesma linha e segundo o mesmo documento⁴ o Estágio Profissional deve constituir-se como um **projecto de formação** do estudante, que possibilite uma adequada integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação actual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. Nestas circunstâncias, “*o projecto de formação tem como objectivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflecte e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação*”⁵.

Em perfeita consonância com o que atrás fica referido, parece-me de todo pertinente referir, que ao longo de todo o EP, de forma gradual e consistente, me foi possível constatar a concretização dos objectivos atrás

³ In “**Normas Orientadoras do Estágio Profissional**” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.

⁴ Idem

⁵ Idem

expostos. E ainda bem, porque me proporcionou um significativo desenvolvimento das minhas competências profissionais, indutoras de um desempenho crítico e reflexivo, que me habilita a responder capazmente aos desafios/exigências desta profissão. E, também, porque dado o contexto em que se realizou o EP e o acompanhamento que me foi proporcionado pela professora cooperante, me foi possibilitado vivenciar, na sua maioria, a pluralidade e a natureza das funções que incumbem a um docente de EF. O significado que tais funções comportam de polivalência e alternância “*que permitem um vaivém epistémico entre a teoria e a prática*”⁶, e a consequente reconstrução permanente, da bagagem de conhecimentos do docente.

1.2. Finalidade e Processo de Realização do Relatório

Como vimos atrás, a Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP, integra o **Estágio Profissional** e o correspondente **Relatório de Estágio** (RE), constituindo este, conforme o Regulamento do Estágio Profissional, uma das actividades da Unidade Curricular Estágio Profissional.

Nestas circunstâncias, a realização e apresentação do Relatório de Estágio constitui-se como um requisito académico regulamentar, necessário para a conclusão do EP, e consequente finalização do segundo ciclo de estudos e atribuição do grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP. E, nesse sentido, deve reportar o decurso do Estágio Profissional, tendo em conta o “*projecto de formação individual, o percurso da realização do estágio e os efeitos das decisões tomadas, numa perspectiva construtora, e tendo como objectivo o reforço do exercício consciente da sua acção profissional*”⁷.

Doutro modo, se entendemos que a formação dum estagiário deve abarcar todas as áreas de intervenção dum futuro professor, torna-se fundamental que os conhecimentos adquiridos pelo estagiário possam abranger todos os domínios da actividade do professor. Ou, como referem

⁶ In “**Normas Orientadoras do Estágio Profissional**” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.

⁷ In “**Documento Orientador do Estágio Pedagógico**”, FADEUP, 2007-2008, p.9.

Ponte et al. (2000), citados por Silva (2009), *“não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”* (p. 8).

Nesta perspectiva, a realização do presente Relatório de Estágio tem como finalidade apresentar todo o trabalho desenvolvido durante o meu EP, procurando proporcionar uma visão, tão clara quanto possível, sobre a forma como decorreu o estágio, e a percepção que será possível extrair sobre se o objectivo do EP foi por mim atingido. Dito de outra forma, se é entendido o EP como um projecto de formação do estudante-estagiário, este relatório revelará se foi concretizado o objectivo da minha formação enquanto professor profissional, com capacidade para integrar a teoria e a prática, e contextualizar o conhecimento no espaço escolar.

Com a apresentação do presente relatório, é também o momento de relevar a crucial importância que teve para mim o Projecto de Formação Individual, inicialmente elaborado, confirmando e reforçando aquelas que eram as minhas melhores expectativas para a realização do EP. Na verdade, com todo o respeito que me merece a minha formação teórico-prática, de cariz académica, anteriormente adquirida, foi com o EP, que tive a oportunidade de me conhecer melhor, de extroverter, potenciar e desenvolver as minhas capacidades enquanto professor. De percorrer, como refere Rodrigues (2009, p.126), *“A passagem do estatuto de «aluno», carregado de saber académico, para «professor», utilizador e aplicador desse saber na prática, ...muito por via da assumpção duma responsabilidade que garantisse que o professor trabalharia no sentido de escolher e aplicar sempre a solução que lhe parecesse mais adequada”*. Tornar-me um professor mais competente, com um maior grau de maturidade, na medida em que aprendi com os erros, reflectindo neles e sobre eles, dando qualidade e consistência ao processo de ensino/aprendizagem.

Com este entendimento, foi possível compreender e valorizar a pluralidade e a natureza das funções docentes, no seu contexto real; de perceber como elas nos remetem para as noções de polivalência e

alternância, que nos possibilitam interagir entre a teoria e a prática. E foi esta compreensão que serviu de fio condutor na elaboração deste Relatório de Estágio, no qual foi adoptado, como caminho mais adequado, a investigação/reflexão/acção.

Quanto ao processo de realização do presente relatório, podemos dizer, sumariamente, que ele se apresenta organizado em **seis capítulos**: uma **introdução (1)**. Um **enquadramento biográfico (2)**, onde se procurará proceder a uma reflexão autobiográfica, com identificação e percurso do estudante-estagiário, e à abordagem das expectativas em relação ao EP, considerando as questões da formação e do papel do estágio na formação, num confronto com a literatura que remete para a importância do EP na sua formação. Um **enquadramento da prática profissional (3)**, com referências ao macro contexto (de natureza conceptual), ao contexto legal, ao contexto institucional e ao contexto funcional, onde será produzida, entre outros, uma caracterização do meio onde decorreu o estágio, bem como as exigências contextuais que se colocaram ao estudante-estagiário. Dado o âmbito em que foi solicitado um **ensaio** acerca do enquadramento conceptual e institucional do EP, este capítulo será enriquecido e alimentado com o conteúdo do referido ensaio, subordinado às questões: **O que é ser Professor Hoje? Qual a importância da reflexão na construção de um profissional mais competente?** Um capítulo dedicado à **realização da prática profissional (4)**, considerando o plano de objectivos para cada área de desempenho e reflectindo sobre o processo, tendo em conta os problemas, as actividades, as dificuldades, as estratégias e a avaliação e controlo do trabalho desenvolvido. Adoptando como metodologia a **investigação-acção**, integrará este ponto um **estudo** de um problema decorrente do processo de Ensino/Aprendizagem, **cujo propósito, tendo por objectivo a Formação Inicial de Professores, será o de procurar evidenciar a importância da reflexão no processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do EP.** Uma **conclusão (5)**, incluindo aquelas que considero serem as minhas perspectivas para o futuro, quer em termos de continuação do processo de formação, quer em termos de perspectivas pessoais. Por último, uma síntese final, que será uma súmula do relatório, contendo os aspectos considerados essenciais no âmbito do trabalho realizado.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2. Enquadramento Biográfico

Cabe agora proceder a uma reflexão autobiográfica. Que identifique o estudante-estagiário, e dê a conhecer aquele que foi e é o seu percurso, nas suas múltiplas facetas. Que me proporcione dar a conhecer, aquele que foi, e é, o meu percurso até agora, possibilitando o entendimento das razões que me trouxeram até aqui, numa escolha profissional, cada vez mais convicta. E abordar, também, aquelas que se perfilhavam como as minhas expectativas em relação ao EP, tendo em consideração as questões da formação de professores e do papel do estágio na formação.

2.1. Reflexão Autobiográfica – Identificação e Percurso

Como adverte Machado (2009), *“homem algum poderá ser um bom professor se não tiver sentimentos de cálida afeição para com os seus alunos, bem como um desejo sincero de comunicar-lhes o que ele próprio considera de valor”*.

Ao iniciar o meu EP, e sem ter sentido, até essa altura, a experiência do que tal significava, eu tinha tido, e tinha, a felicidade de poder, todos os dias, desde que me conheço, vivenciar bem de perto, em toda a sua dimensão, o significado daquela advertência. E isto assim era, como é, mesmo com todos os problemas, com que somos inundados a todo o momento, pelos **media**, sobre o estado actual do sistema educativo, neste país onde vivemos e trabalhamos todos os dias. E posso dizer mais, agora mais convicto, perto que estou de concluir o meu EP, que mais do que a percepção de que tal realidade me poderia ter desmotivado na opção futura daquela que seria a minha vocação profissional, a realidade vivida bem de perto, no meu ambiente familiar, tinha já despertado em mim uma identificação total com aqueles valores, com todo um conjunto de atitudes, que consagram um modo, uma forma de estar na vida, inspirador dos mais jovens – e pude assistir à inspiração de vários, como eu próprio fui -, venham eles a ser, no futuro, professores de Educação Física ou de outra qualquer disciplina, ou profissionais de outra qualquer área.

Não era Professor quando iniciei o meu EP. Sinto que ainda não o sou, na plenitude da forma como aspiro sê-lo. Mas sei, também, que ser professor significa um processo em permanente (re)construção, um processo com um percurso interminável, que quero trilhar e ter a possibilidade de abarcar, intrinsecamente, todo o manancial de valores, saberes e demais atributos do Ser Professor. Por isso quero, convictamente, ser Professor, muito especialmente, ser Professor de Educação Física, porque considero e aprecio, nos exemplos com que convivo, que ao Professor de Educação Física lhe cabe alfabetizar o corpo, conceder-lhe forma, educá-lo, aculturá-lo em consonância com um dado espaço e tempo, e que além de tudo isto, de ser tutor da dimensão física do sujeito, não dispensa, mas sim acrescenta, o trato da dimensão cognitiva.

Por isso, a importância que teve no início do meu EP, e que aqui reconheço, de projectar a minha formação individual, enquanto formando sujeito da formação, assumindo nesse contexto a dupla condição de formando/formador. A consciência que tinha na altura e que se situava naturalmente aquém das exigências do trabalho de projecto que me iriam ser colocadas. O significado que a realização do EP tinha e teve, como formação inicial enquanto professor. A possibilidade de contextualização e conjugação proporcionada pelo EP, da natureza teórica e prática da actividade do professor.

Por tudo isto, a oportunidade e a importância, que se justifica de dar aqui a conhecer, de forma mais particular, quem é este estudante-estagiário; qual o seu percurso até agora, que o conduziu a este EP, prestes a concluir; e saber se as suas múltiplas expectativas em relação ao EP se confirmaram, validando a importância deste.

2.1.1. Identificação – Quem sou eu? Quando e onde nasci, onde vivo?

Afinal, quem sou eu? Um portuense de nascimento, nascido na velha freguesia de Massarelos, em 1987, no dia 25 de Agosto. O membro mais jovem do meu agregado familiar. Residindo com os meus pais, em Vila Nova de Gaia, na também velha freguesia de Pedroso.

2.1.2. Percurso Profissional – Contexto e Motivações Familiares

Devemos todos ter, na realidade actual, a consciência de que a escolha de uma profissão pode não ser, quase sempre não é, obrigatoriamente, uma decisão para toda a vida. Por isso, tal opção deve ser desenvolvida e assumida, gradualmente e com responsabilidade, e não meramente induzida por modelos de vida exteriores – um bom carro, boa roupa, muitas viagens –, na maioria das vezes efémeros e desajustados.

Sendo a escolha da carreira profissional uma das decisões mais importantes da vida, ela é condicionada por vários factores, assumindo a família uma especial importância, particularmente nas questões sócio-emocionais que são fundamentais para a tomada de decisão. Num contexto mais amplo, poderemos afirmar com Fávero (2008), que existe uma *"influência transgeracional na escolha da profissão"*, salientando-se o importante papel que é desempenhado pela família, em particular pelos pais e pelos avós.

Assim se compreende porque, desde muito cedo, o Desporto e a Educação Física têm feito parte da minha vida, desenvolvida num contexto familiar todo ele motivador de um envolvimento, que desde muito cedo foi traçando a procura de uma prática desportiva, que percorreu várias e diferentes disciplinas, ultimamente estabilizada na área da Ginástica, na especialidade de Ginástica Acrobática.

Todo esse percurso e a opção pela Educação Física, como futura vertente profissional, enraizou, muito cedo, nas práticas desportivas, nas opções profissionais e associativas, que tive a oportunidade e a felicidade de poder vivenciar e várias vezes acompanhar, num percurso prévio, indutor do caminho que hoje estou determinado a percorrer.

No que respeita ao contexto familiar, os percursos profissionais, desportivos e associativos, quer dos meus pais, quer da minha irmã, municiaram influências suficientes, que foram induzindo e formatando as escolhas por um percurso profissional, que tendo a Educação Física por principal objectivo futuro, nela não se esgota. Porque cedo aprendi, nos exemplos familiares que fui vivenciando, a importância de desenhar e desenvolver outras competências afins, que melhor nos capacitam e alargam o

espectro de opções profissionais, num contexto social marcado por procuras de novas actividades e novas preocupações de afirmação pessoal e profissional.

Julgo, por isso, justificar-se fazer aqui uma breve caracterização da minha envolvente familiar, quer em termos profissionais, quer de outras experiências, particularmente dos diferentes percursos desportivos e associativos desenvolvidos, que directa e indirectamente influenciaram o percurso que trilhei até agora.

No que respeita aos meus pais, em termos profissionais, enquanto o meu pai é Economista, Gestor de Empresas, Consultor e Formador (Profissional e Associativo), a minha mãe é Professora de Educação Física (tal como a minha irmã), com grande parte do seu percurso passado na Direcção da Escola (que ainda exerce) e na Coordenação de Departamento.

Quanto a outras experiências, é de salientar a sua intensa vivência desportiva e associativa. Se em termos desportivos, é de referir que ambos foram atletas federados de basquetebol, modalidade em que a minha mãe atingiu algum relevo, enquanto atleta e enquanto treinadora (em todos os escalões etários), em termos associativos, ambos foram e são dirigentes associativos, com qualidade e notoriedade reconhecidas. Também de referir, o excelente trabalho por eles desenvolvido no âmbito da Dinamização Desportiva Autárquica (Junta de Freguesia de Oliveira do Douro e Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia).

Sintomático deste mesmo envolvimento, de referir também o contributo da minha irmã na Dinamização Autárquica (Junta de Freguesia de Oliveira do Douro e Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia), no Trabalho em Centros de Dia e na Organização de Eventos.

De toda esta envolvimento que despertou em mim o interesse pela prática desportiva, de referir, também, a forma que sempre me foi dada observar, de intervenção consciente sobre o universo da prática desportiva, quer como treinadores e/ou dirigentes associativos, sempre subordinados a objectivos definidos e a estratégias delineadas, reflectindo sobre os percursos feitos, sobre os resultados e objectivos concretizados, no universo da sua realização, e sobre a permanente necessidade de os (re)ajustar, para assegurar o necessário sucesso pessoal e colectivo dos intervenientes. Recuando no tempo, observo agora, pela vivência de todo o meu EP, que afinal toda a

intervenção a que assistia, e em parte participava, era uma forma exemplar de “*conversar reflexivamente com a situação*”, de falar sobre procedimentos, da necessidade de os corrigir e não apenas descrevê-los (Serrazina, 1999).

2.1.3. Percurso Educacional, Desportivo e Associativo

Como facilmente reconhecemos, “*O aluno é tido como sendo um produto do contexto, em relação de troca constante com o seu meio envolvente social, cultural e natural, que o impregna, moldando o seu crescimento e perspectivando os seus horizontes.*”⁸

Afirmei já que, desde muito cedo, o Desporto e a Educação Física têm feito parte da minha vida, num contexto familiar todo ele motivador desse envolvimento. Do mesmo modo, para o meu percurso educacional e opção profissional, para além do contexto e motivações familiares, muito contribuiu a motivação da minha Professora de E.F. e Desporto, da Escola Secundária Almeida Garrett, e a profícua relação, quer enquanto professora, quer como treinadora, do colectivo de Ginástica de Grupo por ela orientado, a que tive o orgulho de pertencer.

Quanto ao meu **percurso desportivo e associativo**, numa primeira fase etária, e conforme já descrito, ele foi induzido pela intensa vivência desportiva e associativa dos meus pais. Numa fase posterior, depois das experiências vividas, que muito contribuíram para a minha formação desportiva e para o seu enriquecimento, tive a oportunidade de optar pela Ginástica Acrobática, que me tem possibilitado, quer enquanto atleta, quer como treinador, atingir resultados significativos e usufruir de outros patamares de exigência competitiva, técnica e organizacional, com a consequente abertura de novos e mais amplos horizontes desportivos.

Também aqui, julgo justificar-se fazer uma breve resenha do que foi o meu **percurso educacional**, realizado até ao 12º. ano em escolas de Vila Nova de Gaia, dentro do perímetro da minha residência. E do meu percurso universitário, todo ele desenvolvido, em termos de Licenciatura e de Mestrado

⁸ Escola E.B. 2/3 de Pedrouços – Maia. “Promover o sucesso, prevenir a exclusão”. (2009)

em Ensinos Básicos e Secundários, no âmbito da FADEUP. Se em termos de ensino básico e secundário, reconheço ter sido um bom aluno, com bons resultados obtidos, em termos universitários sempre ambicionei, e ambiciono, prosseguir o meu percurso académico e atingir patamares mais elevados, que me proporcionem uma evolução e realização profissional consentânea com as minhas áreas de interesse.

Valerá também a pena resumir aquele que foi e tem sido o meu **percurso desportivo**, enquanto atleta e treinador. Do mesmo modo, o meu **percurso associativo**, que sendo ainda curto, evidencia uma tendência, que claramente denota a minha preocupação com a responsabilidade social que devemos assumir. Todos eles são faces complementares da construção do mesmo “eu”.

Quanto ao meu **percurso desportivo**, enquanto atleta, tive o privilégio, facultado e fomentado pelos meus pais, de ter tido acesso a uma formação desportiva inicial intensa, bem escolhida, que despertou em mim uma evidente paixão pela área profissional da Educação Física e do Desporto.

Tendo começado pelo Karaté, evoluí e diversifiquei para o Andebol e Voleibol, no Desporto Autárquico informal e no Sistema Federado. De igual modo, mais à frente, passei pela prática do Ténis de Mesa, também no Desporto Autárquico informal e no Sistema Federado, atingindo aqui patamares já relevantes em termos regionais e nacionais.

Mais tarde, e as coisas não acontecem por acaso, aconteceu a experiência, por gosto e por necessidade de aperfeiçoamento, de me envolver na prática da Ginástica, passando a integrar o elenco dos atletas que constituíam o Núcleo de Ginástica de Grupo, do GD Escola Secundária Almeida Garrett.

Tão importante e desafiante foi esta minha participação no Núcleo de Ginástica de Grupo, do GD Escola Secundária Almeida Garrett, que facilmente se entende a minha passagem e entrada, no Grupo de Competição de Ginástica Acrobática do Sport Club Porto, a par da minha entrada na FADEUP.

Enquanto atleta de Ginástica Acrobática do Sport Club Porto, e como resultado de um intenso e profícuo trabalho, fui Campeão e Vice-Campeão Nacional, em pares mistos/seniores. Buscando novos objectivos, rumei ao Acro Clube da Maia, onde permaneço, e onde já fui Vice-Campeão e Campeão

Nacional, em pares mistos/seniores, e onde continuo trabalhando intensamente, para novos objectivos e novos compromissos com a modalidade.

Como resultado natural de toda esta actividade desportiva, logo que possível, busquei o reforço e alargamento das minhas competências, frequentando cursos de treinador, nas áreas afins com a minha prática enquanto atleta, como sejam o Ténis de Mesa e a Ginástica Acrobática. De referir, aqui, a particular importância do reforço de competências técnicas, na Ginástica Acrobática, constituindo-se este como um excelente contributo para o meu percurso educacional. Concluídos com êxito os cursos frequentados, tive já a oportunidade de treinar equipas e atletas de Ténis de Mesa, bem como Grupos de Iniciação à Ginástica Acrobática, sendo actualmente Treinador de classes de iniciação, do Acro Clube da Maia.

Quanto ao meu percurso associativo, embora ainda curto, passa pela criação e coordenação do Grupo Académico “Flyers”, com abundante participação em eventos de cariz académico e uma deslocação para fora do país. Simultaneamente, integro o Grupo NorteGym - Ginástica de Grupo, em actividade.

2.2. Expectativas em Relação ao Estágio Profissional

Comungo da ideia de Rodrigues (2009, p.4), que *“o ensino é como a vida, porque é feito por e para pessoas”*. Campos, (2007) e Alarcão, (2002), citados por Rodrigues (2009), afirmam que *“o trabalho docente baseia-se na relação interpessoal e se desenvolve na incerteza”*. Por isso, o ensino se caracteriza por ser uma questão complexa. Por isso, também, a importância de “construir” um professor competente e eficaz, devidamente apetrechado, para que possa responder à complexidade das situações de ensino, preocupação que se tem vindo a modificar ao longo dos últimos anos.

Neste sentido, é desígnio deste ponto balancear as minhas expectativas em relação ao EP, no seu início e agora na sua conclusão, considerando a importância das questões da formação de professores e do papel do estágio na formação, através da consulta e do estudo de literatura sobre os temas referidos. E assim procurar compreender e justificar a importância do EP.

2.2.1. Questões da Formação de Professores

A formação de professores, principalmente a partir da década de 90, constituiu-se como uma das temáticas mais importantes e mais investigadas, na área da Educação, orientadas sejam pela produção nacional, sejam pela produção internacional, na qual se fundamentam para a investigação dos conhecimentos adquiridos pelo professor, sejam eles provenientes do exercício profissional, sejam os da sua formação inicial ou contínua.

Para se ser um bom professor, Nóvoa (2007, p.122) arrisca afirmar que ele *“deve ter conhecimento, «munir-se de tacto pedagógico e mostrar responsabilidade profissional», aliando a «reflexão sobre a experiência» com o «trabalho em equipa». E ainda ser capaz de um «compromisso social» com «os valores, a inclusão social, a diversidade cultural».*”. Relevando a importância estratégica da formação de professores, Gonçalves (2006) refere que *“formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo.”* (p.17).

Por isso, face à crescente complexidade do ensino, que se desenrola num meio educativo em permanente transformação social, a formação de professores, particularmente a sua formação inicial, assume uma crucial importância. Se o aluno é o elemento central do processo educativo, o professor constitui-se como o elemento instrumental desse processo, o único com reconhecida capacidade de (re)construir esse aluno, transformando-o no Homem do futuro.

Ao pensarmos e questionarmos a formação de professores, devemos acompanhar Silva (2009), e ter bem *“presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes. Assim é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática, construindo através da reflexão novos saberes.”* (p.39).

Ao mesmo tempo, devemos ter plena consciência que a *“formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos, ou técnicas, mas sim,*

mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.” (Nóvoa, 1995, p.25).

Nestas circunstâncias, se devemos assumir, acompanhando Silva (2009), que *“o objectivo da formação é apetrechar o estagiário para este ser capaz de responder à complexidade do ensino (...)”*, então devemos reclamar *“um processo centrado no formando, i.é., um processo aberto, reflexivo, que funcione como um apoio sistemático com vista ao desenvolvimento profissional do formando”*. (p.35).

E, do mesmo modo, estamos em plena sintonia com Alarcão (1996), quando citando Schön, sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender *“que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam.”* (p.11).

Na mesma linha, manifestando a sua preocupação, vem Rodrigues (2001) alertar para a natureza da reflexão, referindo que *“(...)a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e... formadores/mediadores capazes de se perceber, não como modelos a imitar (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor(...)”* (p. 9).

Considerando e concordando com este pressuposto da reflexão, reconhece-se que nenhum formando se forma recorrendo apenas aos seus meios, sendo necessários dispositivos ou agentes, que funcionem como mediadores dos processos (Rodrigues, 2001).

É neste quadro de realidade, em pleno contexto de estágio, que o supervisor/orientador assume um papel insubstituível. A ele, cabe-lhe o papel de se constituir como o mediador da construção de um processo reflexivo, em interacção com o futuro professor. Deste processo formativo deverá resultar, não só a formação necessária para se entrar na profissão, mas também concretizar a garantia de que no futuro, o professor mantém intrinsecamente características reflexivas. *“Assim o supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros*

professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum” (Amaral et al. 1996, p.91).

2.2.2. O Papel e a Importância do Estágio Profissional na Formação

Na formação inicial de professores, o estágio profissional caracteriza-se pelo confronto entre as expectativas pessoais e profissionais com a realidade do ensino. E se, agora, procurando recuperar-se do atraso que conduziu ao tardio entendimento dessa realidade e da importância da vertente prática da formação inicial de professores, esse aspecto assenta, como afirma Alarcão (1996), *“no facto de as Universidades não terem sabido compreender as exigências que comporta uma formação integral do professor e, sobretudo, de não terem sabido dar o justo valor à dimensão prática da formação profissionalizante, como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor”*. (p.26). Tenho, por isso, pela experiência já vivenciada no meu EP, a sorte e a felicidade de poder afirmar que a minha Faculdade está no caminho certo, não só pelo EP que me proporcionou mas, fundamentalmente, pelos normativos orientadores desse estágio, demonstrativos para si, e para os futuros docentes, do papel e da importância que ela reconhece, na referida dimensão prática da formação profissionalizante.

Por isso, no âmbito da FADEUP e de acordo com o seu objectivo geral, o estágio *“visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”*⁹

É, pois, na formação inicial, tal como afirma Rodrigues (2009), *“que se devem lançar as bases que permitam reconhecer a autonomia como uma característica central do trabalho docente e a prática da reflexão como a ferramenta que promove o desenvolvimento e a melhoria das práticas profissionais”* (p.XI). Daí o papel incontornável e a importância indiscutível do Estágio Profissional, realizado em contexto real, de forma progressiva e orientada.

⁹ In **“Normas Orientadoras do Estágio Profissional”** do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.

Vários são os estudos que mencionam que *“os estagiários, numa fase inicial, apresentam um conhecimento didáctico pouco consistente e que grande parte das concepções que possuem sobre o ensino resulta das experiências enquanto alunos. A prática lectiva aparece como fundamental ao desenvolvimento do conhecimento profissional do professor”* (Silva, 2009, p.113).

Mas também sabemos, como afirma Calderhead (1996), citado por Rodrigues (2009), que *“o professor estagiário, em início de formação, não é um ser vazio de ideias sobre a escola e a profissão docente. A sua experiência como aluno ao longo de vários anos, permite-lhe ter uma imagem das características e particularidades da profissão que está a iniciar”* (p.14). Além disso, não podemos, nem devemos esquecer, que aquilo *“que distingue um profissional experiente de um novato, não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço”* (Alarcão, 1996, p.29).

Neste sentido, o estágio constitui-se como uma etapa decisiva na formação do estagiário, permitindo-lhe potenciar as suas capacidades enquanto futuro professor. Do mesmo modo, enquanto elemento dum grupo de estágio, é-lhe possibilitado vivenciar um outro tipo de experiência, a de um outro tipo de espírito de grupo, e de experimentar (e fomentar) o que é a coesão e entreaajuda docente. E, mais importante, aprender a reflectir colectivamente.

Por isso, para o futuro professor constitui-se como imperioso, perceber e vivenciar, em contexto de estágio, que o professor é o condutor do processo de ensino/aprendizagem. Que é a ele que compete criar as condições para que se realize, por parte dos alunos, a apropriação do conhecimento e de desenvolvimento de competências para a vida. E tomar a consciência, como nos adverte Rodrigues (2009), que *“Isto só é possível se o professor for capaz de pensar e reflectir a sua acção. A reflexão leva à consciencialização da eficácia das acções empregues e do nível dos resultados obtidos e ao consequente desenvolvimento do professor. Só desta maneira será capaz de fazer opções, escolhas, e tomar decisões que implicam, necessariamente mudanças na forma de pensar e agir”* (p.12).

No mesmo sentido, tal como Louden (1991) e Serrazina (1998), citados por Oliveira e Serrazina (2002), destaca-se a importância da reflexão sobre as práticas e com eles referimos que os professores, através desta, *“...desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que, de modo consistente, questiona as suas próprias práticas.”* (p. 39).

Nesta abordagem procurou-se, assim, demonstrar o papel e a importância do estágio profissional na formação. Esta importância foi vivenciada por mim, em contexto real, de forma progressiva e bem orientada, o que me permitiu uma integração fluida no exercício da vida profissional, proporcionando-me a possibilidade de desenvolver as minhas competências profissionais. Incutindo-me, como de mais precioso que me foi dado aprender, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

E seja-me permitido concluir este ponto, com uma ideia de Bento (1995, p.65), que ao referir-se à formação de professores, a compele a ser *“... fiel ao sentido de “formar”: aperfeiçoar o homem, melhorá-lo, aumentá-lo em humanidade. (...) Uma formação para ser mais e melhor como pessoa e, nesta qualidade, professor.”*

2.2.3. Expectativas em Relação ao Estágio Profissional

O início do ano tinha chegado num misto de ansiedade e de receio natural. Afinal, como ano de estágio, iria ser o ano de confronto de todos os meus conhecimentos e capacidades no contexto real, a Escola. Um momento de receios, de medos, bastantes, há que dizê-lo. De naturais e esperadas dificuldades, mas também de muitas e variadas expectativas, que necessariamente tinha urgência de experimentar.

Normalmente, um professor estagiário é bem recebido pela turma, pois sempre é um professor novo, com ideias novas, cheio de energia, naturalmente acessível e simpático. Mas a dúvida subsistia. Seria realmente assim? Por isso, a situação recomendava, da minha parte, uma atitude responsável que me possibilitasse, numa perspectiva analítica, tomar consciência de que os alunos

que me fossem atribuídos, seriam como “cobaias” de uma experiência, de uma vivência prática, na qual testaria os meus conhecimentos, bem como a minha capacidade da sua aplicação numa situação real. Afinal, tratava-se da dimensão prática da minha formação inicial como professor. Dessa dimensão, bem real, feita por e para pessoas sempre diferentes, que exige ao docente um trabalho baseado numa grande capacidade de relacionamento interpessoal, porque desenvolvido na incerteza. Porque o ensino é uma questão complexa e, conseqüentemente, necessitamos de professores competentes, devidamente apetrechados para responder àquela complexidade.

Sabemos todos que os alunos se encontram na escola para aprender. Mas sei, também, que não podem, ou não deviam, estar sujeitos ao aparecimento de Professores sem capacidade de resposta, com um conhecimento didático ainda pouco consistente. Porque penso, que se deverá caminhar, cada vez mais, nesse sentido, e que deveremos ser nós a estar preparados para satisfazer toda e qualquer necessidade dos nossos alunos, com a consciência de que os anos curriculares, passados na faculdade, por si só, não nos oferecem essa bagagem.

Por tudo isto, encarei o EP como mais uma etapa, um desafio muito importante, num percurso de formação que havia, e há-de ser, contínuo. E, nessa perspectiva, sentia-me capaz de responder a esse desafio, consciente de que este sentimento trazia consigo uma natural sensação de insegurança, indutora de uma acrescida responsabilidade, no sentido de uma maior sensibilização para a importância que poderia ter na vida dos meus alunos enquanto pessoas.

Estava assim motivado e orientado para a realização de uma prática pedagógica adequada, que influenciasse, de um modo único e positivo, a personalidade de cada aluno, ajudando-os no seu processo de formação, que reflexivamente também seria o meu.

E sabia também, por isso, que a minha formação, enquanto Professor de Educação Física, nunca estaria completa sem este ano, que seria, sem dúvida, um ano de aprendizagem ininterrupta, que contribuiria de modo decisivo para o processo da minha formação inicial como professor. Um processo, cujas diferentes particularidades da prática que me iriam ser proporcionadas, me iriam possibilitar, também, experimentar e evidenciar a “pluralidade” das

funções docentes e a manifestação dos diferentes “saberes” exigíveis, de forma autónoma ou “em rede”, ao Professor de Educação Física: para além do necessário “saber”, também o “saber estar” e o “saber fazer” e “fazer” estariam presentes. E, também, como não podia deixar de ser, a necessária percepção, pela via da prática, de como se concretiza a Relação Pedagógica, no Triângulo “Professor <> Aluno (s) <> Contexto” experimentado. Por tudo isto, configurava-se um ano de grandes expectativas.

Agora que termina o EP, é o momento de fazer o balanço entre as expectativas que tinha ao entrar para o estágio, e aquelas que são as quase certezas no momento em que ele termina. Em termos de balanço geral, posso afirmar que foi um ano inesquecível. Com resultados que superaram o que era expectável no início. Que me permitiu discernir, entre várias coisas que considerava importantes, neste processo de formação e de vivência docente, que algumas são afinal acessórias. Que outras, que pouco valorizava, são importantes. E que muitas outras, nunca pensadas, pouco aprendidas e muito menos experimentadas, contribuíram de forma decisiva para o meu processo de (re)construção, enquanto professor.

Sou, por isso, agora, mais e melhor professor, num processo que desejo nunca ver terminado. Alguém habituado a cultivar a exigência e a qualidade de intervenção docente. Treinado a desenvolver o espírito crítico, a interiorizar a planificação e a realização da aula. A ir à luta, a não aceitar o definitivo e o impossível.

Aprendi a importância do acto reflexivo. Que a reflexão é um elemento essencial e fundamental ao exercício da profissão e ao meu desenvolvimento profissional. Que a aprendizagem teórica não se esgota no percurso académico, como tive a oportunidade de apreciar numa das reflexões, que deixo aqui um excerto:

“Relativamente a esta aula, e tomando por base a pergunta da aluna X sobre a formação ordenada, parece-me importante referir que, por vezes, há certas questões que os alunos colocam, que sendo pertinentes, nos fazem perceber que algo falhou e pensar também que existem aspectos que não dominamos e que, por isso, a aprendizagem teórica não se esgota no percurso académico. Ou seja, a vivência prática do exercício da docência, por vezes, faz ocorrer situações, que não só não estão previstas, como não temos resposta e, por isso, temos que investigar, no sentido de ficarmos a saber o que não sabíamos e podermos responder às questões suscitadas pelos alunos.” (Reflexão Aula nº 85 e 86).

a) Expectativas em relação ao meu desempenho

Durante este ano lectivo considero ter dado uma resposta boa a todos os níveis. E considero assim, porque eram muito exigentes no início, as expectativas que coloquei em relação ao meu desempenho. E neste sentido, a realização do meu EP possibilitou-me, entre outros objectivos,

- Consolidar e reforçar os conhecimentos obtidos pela via académica;
- Entender que a aprendizagem teórica não se esgota no percurso académico;
- Cultivar a exigência e a qualidade de intervenção docente;
- Treinar e desenvolver o espírito crítico;
- Interiorizar e praticar a planificação e a realização da aula;
- Aprender a actuar na e sobre a realidade “Escola”;
- Aprender e vivenciar a importância do acto reflexivo;
- Criar melhores condições para a realização sustentada do Mestrado e, mais tarde, do Doutoramento;
- Obter um desempenho e resultados excelentes, que me possibilitam encarar com realismo, mas também com optimismo, a continuidade da minha carreira académica e o desenvolvimento do meu percurso profissional.

Quanto aos primeiros objectivos, - “consolidação e reforço dos conhecimentos obtidos pela via académica” e “entendimento que a aprendizagem teórica não se esgota no percurso académico” – o estágio feito proporcionou-me ambas as coisas, possibilitando-me não apenas consolidar os saberes antes adquiridos, mas reconstruí-los, reforçando-os e alargando-os.

Sabemos todos que, tradicionalmente, a formação em situação real, como a que caracteriza ainda hoje os “estágios” de prática pedagógica na formação inicial de professores, parte da hipótese que a situação real é um bom território para aplicar os saberes adquiridos pelo estudo, raramente dando relevância aos saberes construídos pela experiência, no confronto com as situações pedagógicas concretas. Felizmente, para mim, e para todos os demais docentes, recentemente formados no âmbito da FADEUP, já não é

esse o entendimento, como podemos constatar pelos normativos e práticas actuais.

Por isso, embora reconhecendo a importância da prática, centrada na acção educativa em contexto real, considero que actualmente devemos ir mais longe, visando não apenas a aquisição do saber, por via da sua aplicação confirmatória, mas também a produção de novos saberes, consolidando, reforçando e alargando, assim, os conhecimentos obtidos pela via académica. E isto deverá ser deste modo, porque a formação profissional do professor não pode hoje conceber-se em exterioridade relativamente às exigências das situações de trabalho a realizar na sala de aula, na escola e/ou na comunidade educativa, nem tão pouco enraizar-se apenas no “sempre se fez assim” e no bom senso, que, sendo bom, é manifestamente limitado.

Quanto aos objectivos seguintes, a realização do EP reforçou em mim, de forma muito vincada, “o culto da exigência e da qualidade da intervenção docente”. Para além das naturais exigências colocadas pela concorrência e competitividade com que nos deparamos em todas as áreas de intervenção profissional, exigindo profissionais melhores e mais competentes, não devemos ter ilusões de que somente uma intervenção profissional de qualidade, por parte dos docentes, possibilitará “construir” melhores cidadãos, mais competentes e, assim, almejar um melhor país.

Por outro lado, justifica-se reconhecer, mais uma vez, que o factor mais importante e que mais contribuiu para o meu desenvolvimento e para o bom resultado concretizado com o meu EP, foi a faculdade ter-me proporcionado o “Aprender e vivenciar a importância do acto reflexivo”. Com esta nova “janela” de oportunidades educativas, aprendi a indispensabilidade de “Treinar e desenvolver o espírito crítico”, de “Interiorizar e praticar a planificação e a realização da aula”, adequando-o aos alunos, aos espaços, ao tempo e ao meio. E aprendi, também, a reflectir e a actuar na e sobre a realidade “Escola”.

Outro dos objectivos subjacente às expectativas que colocava em relação ao meu desempenho no EP, tinha a ver com o excelente contributo que ambicionava para a realização de um Bom Mestrado e, mais tarde, do Doutoramento. Ambicioso? Certamente que sim! E, de facto, assim aconteceu. O EP realizado veio reforçar as minhas expectativas e a minha ambição. Porque tinha, e tenho, a consciência de que somente assim sentirei que estou

a retribuir, à “minha Faculdade”, o facto de me ter possibilitado frequentar uma das melhores Faculdades, no tratamento científico do fenómeno desportivo.

Quanto ao último dos objectivos, a realização de um EP com bom desempenho, tenho a consciência de que também esse foi bem atingido. Reflecte-o bem, este excerto, de uma das minhas últimas reflexões:

“Finda esta conversa, penso que ela foi muito importante para mim, uma vez que foi o culminar de um ano repleto de aprendizagens, de alguns obstáculos, mas acima de tudo, de obstáculos superados. Considero, também, que foi um ano de muitas aprendizagens para os alunos, o que me faz sentir agora muito mais professor do que alguma vez fui! Estou orgulhoso do meu percurso, mas acima de tudo da minha progressão na aprendizagem do ser professor.” (Reflexão Aula nº 100 e 101).

Ao longo de todo o EP procurei desenvolver uma “cultura do trabalho”, como venho desenvolvendo, quer enquanto atleta e agora também como treinador, procurando sempre ser melhor, quando o erro acontecer, para assim crescer profissional e pessoalmente.

Nesta perspectiva, considero ter, progressivamente, proporcionado boas aulas aos meus alunos, com situações novas, renovadas e adequadas ao seu nível. Ter contribuído para tornar os alunos mais cultos, quer a nível motor, quer a nível cognitivo, em tudo o que se relaciona com o desporto. Porque, tal como transparecia dos meus contactos com eles, encaro o desporto com paixão, mas também com disciplina, que procurei transmitir-lhes, de modo a que eles assim o entendessem e que passassem a gostar ainda mais de o praticar. Procurei, também ao longo do ano, ter uma postura adequada, estabelecendo sempre que possível laços de afectividade com os alunos. Sou da opinião que é através das relações pessoais cuidadas que se conquista a atenção, o respeito e a admiração. Porque nunca nenhum professor arrogante, afastado e autoritário, me conquistou.

Em relação a todo o trabalho que tive de realizar durante o estágio, procurei sempre fazer tudo o que era necessário e me era solicitado. Tive alguns atrasos, é certo, que julgo compreensíveis, dada a minha condição de atleta de alta competição e de treinador de iniciação à Ginástica Acrobática.

Tive também o ensejo de participar no meio escolar, integrando projectos, realizando outros e participando nas diversas actividades que lá se realizam. Enfim, sinceramente, julgo ter realizado um ano de estágio de acordo

com o estabelecido, embora com a consciência, fruto de uma natural ambição, de que é sempre possível fazer mais.

b) Expectativas em relação aos Alunos

Todos sabemos que os alunos são e serão a razão de ser da nossa existência, razão transversal a toda a nossa formação académica. Consequentemente, eles são agora, e futuramente, os destinatários da nossa intervenção profissional, da nossa acção pedagógica, cuja prática de intervenção deverá, sempre, ser ajustada às necessidades do meio escolar, e específicas do colectivo de cada turma.

No que respeita às expectativas que eu tinha acerca dos “meus” alunos, elas confirmaram-se, estando de acordo com a actual realidade das escolas em Portugal e, particularmente, da região que melhor conheço, onde se enquadra a Escola onde realizei o meu EP.

Quer pelo interesse que o tema sempre me suscita, quer pela oportunidade que tivemos em vivenciar a “realidade escola” que visitamos no âmbito das Didácticas do Desporto, quer ainda pela oportunidade que tenho, no meu quotidiano familiar, em ver e ouvir discorrer sobre ele, “julgava” possuir um razoável conhecimento acerca da realidade social e comportamental dos “alunos de hoje”, na faixa etária em que tive de intervir, no âmbito do EP. E digo “julgava”, não porque a realidade fosse muito diferente da imaginada, mas porque uma coisa é conhecer de fora, outra bem diferente, é actuar sobre ela, de dentro.

Na verdade, se por um lado existem muitas escolas situadas em locais, social e economicamente problemáticos, por outro, não é menos verdade que a educação tem vindo a ser um pouco descurada ao nível familiar, particularmente no seio de famílias desestruturadas, onde para os mais jovens, a situação se torna indutora de comportamentos socialmente desajustados. Neste contexto, infelizmente, a escola acompanhou o desenvolvimento de um facilitismo social, tendo entrado numa permissividade em relação a comportamentos menos ortodoxos dos alunos.

Nesta perspectiva, podemos compreender que a maioria dos alunos vêem a aula de Educação Física como um “escape”, um fugir da rotina das aulas teóricas, um “espaço” onde gostariam de fazer o que lhes apetecesse,

não respeitando regras nem rotinas, muito menos ordens ou concelhos de um Professor.

Estava consciente desta realidade e, por isso, esperava encontrar, neste ano de EP, uma escola que sempre contrariou a permissividade, que sempre foi organizada e nunca indiferente aos problemas sociais; uma escola que sabe manter os alunos no quadro de uma disciplina razoável. E o que felizmente aconteceu.

Conforme esperava, encontrei um conjunto de alunos sem grandes problemas disciplinares, mas é evidente que tal não significou ausência de problemas. E, como tal, encontrei dentro da turma alunos como aqueles que acima referi, com pior educação, pouco motivados e que tentaram, pelo menos no início, estragar as aulas.

Por isso, um dos aspectos essenciais nas primeiras aulas, foi demonstrar credibilidade, ganhar o respeito dos alunos. Para isso, muito contribuiu, uma relação firme e correcta com eles, mantendo sempre a distância necessária.

Em relação às capacidades motoras dos alunos, afinal aquilo que mais me preocupava, tal como esperava, encontrei um analfabetismo motor algo generalizado, com alguns atrasos em relação ao programa curricular nacional. Encontrei também alunos “pesados” e, particularmente, sem hábitos desportivos regulares. Alunos com reduzida formação cívica, que não se interessam nem conhecem grande parte do sistema desportivo e que não entendem a vantagem da prática sistemática de actividade física. Não obstante, também encontrei várias excepções a esta situação, principalmente aqueles alunos que já praticam desporto extra-curricular.

Em suma, as minhas expectativas em relação aos alunos não foram defraudadas. Tenho mesmo a consciência de que produzi um bom trabalho com eles e que saímos todos a ganhar. Aliás, como podemos constatar num dos excertos das reflexões que desenvolvi:

“No cômputo geral, verifiquei que houve sucesso na aprendizagem a todos os níveis, em grande parte devido à motivação dos alunos, ao gosto pela modalidade do Voleibol e à elevada incidência de feedback's por parte do professor. Por estas razões, considero que os objectivos foram atingidos quase na sua totalidade.” (Reflexão Unidade Didáctica Voleibol).

c) Expectativas em relação ao colectivo de Professores da Escola, do Núcleo de Professores de EF e do Núcleo de Estágio

Numa conjuntura de grande instabilidade, de mudanças significativas e sistemáticas ao nível do estatuto da carreira do docente, do acesso e progressão na carreira e respectivas colocações e de um complicado processo de avaliação, torna-se difícil ter uma boa impressão acerca desta classe profissional. De tudo isto tem saído desacreditado o professor e a sua imagem em nada beneficiada. Abrem-se guerras, fazem-se greves e manifestações e, como é óbvio, descentram-se da sua actividade diária e principal: a leccionação. E, claro, um professor insatisfeito lecciona contrariado, não dá nem mais um minuto às suas turmas, não se esforça para além do exigido. Recusa-se a trabalhar no tempo fora de serviço o que, na realidade actual, faz toda a diferença e faz com que a qualidade do ensino decresça.

Se este país carece de apostar verdadeiramente nos seus jovens; de fazer crescer o nível, ainda muito reduzido, do seu empreendedorismo; de possuir profissionais cada vez mais competentes; de ter um modelo de crescimento e de desenvolvimento consistente; não tenhamos dúvidas de que andámos todos, governo, classe política, administração central e autarquias, associações de classe e de pais, a desbaratar, inutilmente, o nosso tempo, demasiado precioso, porque a realidade do país assim o exige. É o momento de reflectirmos todos, porque se a responsabilidade não é toda de cada um de nós, todos temos certamente a nossa quota-parte. É, cada vez mais, este o momento, de apostar na educação, de construir “melhores alunos”, mais capacitados para a realidade que nos desafia, de derrubar a barreira do analfabetismo, qualquer que seja a sua natureza, e da iliteracia. Para tal, precisamos, igualmente, de ter e de construir, “melhores professores”, verdadeiramente motivados e disponíveis, para o seu superior papel.

Tenho a convicção de que actualmente vivemos um período em que os alunos revelam cada vez mais desinteresse, que não é alheio da actual instabilidade vivida pela classe docente. Esperava, por isso, no início do meu EP encontrar professores desmotivados, cansados da leccionação e direccionados para a luta que entendem dever fazer. Esperava vê-los afastarem-se da leccionação de aulas com qualidade e dos projectos que devem ser realizados na escola e fora desta também. Esperava encontrar

professores pouco motivados para a organização destas actividades como forma de estimular os alunos e a vinda dos pais à escola.

Fazendo uma abordagem mais pessoal e técnica ao que esperava encontrar na escola, as minhas expectativas iam no sentido de encontrar pessoas com muita competência e com um nível elevado de conhecimentos de todo o processo educativo; alguns deles, porém, desmotivados pela actual crescente instabilidade no sistema educativo, aguardando ansiosos o momento da sua aposentação.

Nesta linha de reflexão, fazia e faz todo o sentido considerar que o bom professor é aquele que desenvolverá um ensino eficaz, com uma postura activa (instrução directa), através da qual acredita que os seus alunos podem evoluir consigo, promovendo situações de aprendizagem desafiadoras, que possibilitem taxas elevadas de sucesso, que promovam a responsabilização dos seus alunos e que, por isso, se concentra na instrução de modo a ser claro para os alunos.

Foi isto que procurei fazer durante todo o meu EP, a par dos meus colegas de estágio, com o seu excelente desempenho. E foi isto, também, que percepcionei por parte da professora cooperante, sempre próxima, sempre cooperante e sempre exigente. E foi assim, também, que vi os meus outros colegas, professores de EF da escola, na sua maioria professores jovens.

Felizmente, que assim foi, porque em relação à classe de Educação Física tinha e ainda tenho, a percepção de uma classe de professores que não é bem vista pelos restantes pares, pela suposta falta de qualidade das suas aulas, de organização e sistematização de conhecimentos, que tornam o ensino da Educação Física pobre e visto do exterior como a disciplina dos saltos, das corridas e dos pontapés na bola, na qual o aluno tem de tirar boa nota.

Em todo o meu percurso pelo ensino básico, tive professores que pouco me ensinaram de Educação Física, a não ser, como era o mais habitual, dizerem-nos “vão jogar”. Pelo que me é dado conhecer, ainda mantenho a crença de que é reduzido o número dos que planeiam, constroem unidades didácticas com progressões pedagógicas e com avaliações constantes e consistentes.

Apesar desta perspectiva, felizmente que encontrei, na Escola ES/3 de Carvalhos, um grupo de professores unidos e com um bom ambiente de grupo, como o demonstra o excerto de um dos relatórios por mim elaborados:

“Neste Corta-Mato Escolar verificou-se uma grande dinâmica na organização e preparação da prova (desde o mês de Outubro), demonstrada pela distribuição de tarefas, pela participação dos alunos e pela natural assumpção por parte da escola, traduzida no envolvimento e participação dos funcionários e professores de Educação Física.” (Relatório Corta-Mato e Jogo Voleibol – Professores Vs Alunos).

Agora que estou a concluir o EP, posso afirmar que, felizmente, a maioria dos colegas ultrapassaram, largamente, todas as minhas expectativas, fazendo jus à profissão e muito dignificando a nossa disciplina.

Sobre os meus colegas de estágio, companheiros de caminhada, que fizeram comigo este EP, só tenho a dizer: foram excelentes, marcando o meu percurso e o meu EP. Constituímos um grupo muito coeso, disciplinado e trabalhador. Foram muitas as discussões, com desacordos e consensos, mas sobretudo, refinadas e ricas de conteúdo. Com este grupo demos passos seguros, repletos de criatividade, e sobretudo de muita entreajuda e cooperação. Para além disso, marcámos a nossa “entrada” no grupo dos “professores reflexivos”.

Por último, é de destacar, o salutar convívio entre professores e alunos, sempre tão necessário, para reforçar a nossa credibilidade face aos mesmos, e conquistar a sua confiança. Tal também aconteceu connosco e com os nossos colegas de EF, como bem o destaca o excerto de um dos relatórios por mim elaborados:

“Estes encontros permitem criar uma maior confiança entre os alunos e os professores, e entre professores. Ao mesmo tempo, os alunos vêem os professores como alguém que sabe fazer e não apenas alguém que sabe mandar, reforçando a auto-estima do professor e aumentando a sua credibilidade junto dos alunos e consequente conquista da confiança destes. Para os alunos que assistem, estes encontros permitem presenciar um jogo de melhor qualidade, uma vez que as capacidades técnico-táticas dos professores suscitam e permitem melhores prestações dos alunos envolvidos.” (Relatório Corta-Mato e Jogo Voleibol – Professores Vs Alunos).

d) Expectativas em relação à Supervisão e à Orientação

Neste ano de EP esperava convictamente encontrar na escola uma orientação na verdadeira acessão da palavra. Alguém que, além de avaliar as minhas capacidades enquanto professor, me pudesse transmitir experiência profissional, me ajudasse nos momentos mais difíceis e me assegurasse o

necessário apoio para um adequado desenvolvimento profissional. Por conseguinte, foi fundamental poder contar com a confiança da Professora Cooperante, que desde o primeiro momento não deixou de corresponder às minhas expectativas. Sempre presente e sempre próxima, facilitou a minha inserção no contexto real, onde o “ensinar” acontece, tal como refiro no breve excerto de uma reflexão:

“Apesar de todos estes ajustes, penso que sem a ajuda da Professora Cooperante isto não teria sido possível e teria que utilizar uma estratégia faseada, em que os alunos realizavam, todos juntos, o teste e a avaliação prática.” (Reflexão Aula nº 100 e 101).

Transmitiu-me a sua experiência, fez-me reflectir, “aprender a reflectir”, a sentir a sua importância e a interiorizar o acto de reflectir. Porque, tal como afirma Silva (2009), *“o reflectir sobre a prática (prática reflectida) confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento desde que esta seja um processo de questionamento e de procura de soluções no exercício da sua actividade”* (p.26).

Pela minha parte, sempre procurei corresponder com a máxima responsabilidade e entrega na realização de todas as tarefas, de modo a conquistar a sua confiança, como julgo ter acontecido.

Ao nível da supervisão, tinha a expectativa de encontrar uma pessoa superior ao nível do entendimento teórico-prático do processo de ensino/aprendizagem. Alguém que fosse esclarecido, objectivo e com sentido prático. Um(a) professor(a) que transmitisse linhas de actuação aos seus estudantes-estagiários, deixando-os percorrer o seu caminho, mas ajudando-os sempre nas (primeiras dificuldades), nos primeiros “cruzamentos” da vida docente. Assim aconteceu, sendo minha orientadora uma Professora que foi exigente, metódica e organizada; mas foi, também, pessoal e profissionalmente ponderada e justa nas avaliações que atribuiu. À sua acção e ao seu acompanhamento muito fico a dever, quanto à minha evolução no processo ensino/aprendizagem. Ela vai ficar a ser, para a minha futura carreira profissional, uma referência positiva, a que certamente recorrerei sempre que as minhas dúvidas se manifestem.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. Enquadramento da Prática Profissional

Cabe agora realizar o enquadramento da prática profissional, com recurso a referências ao macro contexto (de natureza conceptual), ao contexto legal, ao contexto institucional e ao contexto funcional.

No que respeita a estas últimas (contexto legal, contexto institucional e contexto funcional), procurarei, sucintamente, fazer o enquadramento da prática profissional no âmbito da FADEUP, de acordo com o Regulamento do Estágio Profissional, e com as “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” em vigor.¹⁰

De igual modo, se justifica, neste capítulo, a apresentação de uma caracterização do meio onde aconteceu a prática profissional, possibilitando assim um melhor conhecimento do meio, das instalações e fundamentalmente, da comunidade escolar (alunos+professores+assistentes operacionais+pais e familiares dos alunos), onde ela decorreu.

3.1. Prática Profissional - Contexto Legal, Contexto Institucional e Contexto Funcional

No âmbito do **Regulamento** da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (2009-2010), a iniciação à prática profissional do referido ciclo de estudos integra o **Estágio Profissional** – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente **Relatório** (RE), regendo-se pelas normas da instituição universitária e pela respectiva legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência.

Nestes termos, e quanto ao **contexto legal**, o seu enquadramento, a estrutura e funcionamento do Estágio Profissional (EP) consideram como princípios os que decorrem das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de Março, e o Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro e têm

¹⁰ In “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.

em consideração o Regulamento Geral dos segundos ciclos da UP, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física.

Concretamente, a nível do seu **contexto institucional**, o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos.

Procurando complementar e operacionalizar o Regulamento do Estágio Profissional, para o **ano lectivo 2009/2010**, foram emitidas as “**Normas Orientadoras do Estágio Profissional**” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, que desta forma vêm proporcionar um melhor “Enquadramento do Estágio Profissional (EP).

A **nível funcional**, o estágio decorre num núcleo, no contexto escola e com supervisão conjunta: supervisor da faculdade e orientador da escola.

3.2. Estágio Profissional – Caracterização do Contexto de Realização

Em continuidade, importa agora fazer a caracterização do contexto onde foi realizado o Estágio Profissional, de forma a que se entenda qual era e como era o meio onde decorreu e assim percebermos melhor a qualidade dos resultados atingidos. Não esquecendo, porém, que *“um estudo de caracterização é, antes de tudo, uma carta de orientação, um roteiro vivo, uma base de trabalho em permanente reformulação que procurará dar sentido e coerência a toda acção.”* (Escola E.B. 2/3 de Pedrouços – 2009).

3.2.1. Escola – Contexto de Inserção

No início do meu EP, a minha ideia acerca da Escola, como instituição, situava-se ainda na ideia de aluno. Com o decorrer do EP, essa ideia foi evoluindo, transfigurando-se, num amadurecimento recíproco, propiciador de um outro conhecimento, indispensável para a minha actividade futura. Conheço agora a sua grandiosidade, (re)conheço o seu verdadeiro papel, as suas influências e a sua organização. A Escola, enquanto instituição, constitui algo,

que em termos de organização é enorme, com milhares de docentes e não docentes alojados na sua rotina diária. Pensando num outro nível de organização, percebi que gerir a escola como uma instituição é tarefa difícil e complexa. Que são muitos e diversificados os profissionais que dependem dela, em termos de remuneração. Além disso, criar projectos, currículos para cada disciplina, dotar e fazer a manutenção de infra-estruturas, de pessoal e de condições materiais, não é uma tarefa fácil.

Para quem, como eu, que via a escola como uma organização simples onde contemplava a interacção entre três elementos: o aluno, o professor e o espaço físico, vejo-a agora num plano bem diferente, numa dimensão claramente mais complexa. Entendo agora a escola como uma organização, onde as decisões são fundamentadas, onde tudo tem uma lógica de funcionamento.

E percebo, agora, muito melhor, a importância e o enquadramento das funções de um conselho geral, da direcção da escola, do conselho pedagógico, das equipas pedagógicas, dos diferentes clubes e programas de ocupação dos tempos livres, das aulas de substituição, da direcção de turma, dos diversos departamentos, dos programas individuais de recuperação e entendo as suas articulações e necessidades.

Tudo isto me foi proporcionado aprender na Escola onde estou a concluir o meu EP: a **Escola ES/3 de Carvalhos**.

É sobre a Escola ES/3 de Carvalhos e o contexto em que está inserida que vou procurar, de seguida, fazer uma breve caracterização, que servirá para um melhor conhecimento da sua realidade, a realidade onde realizei o meu EP. Procurei ainda reflectir acerca da influência desse contexto sobre a população escolar - quanto à sua proveniência social e efeitos sobre o seu enquadramento.

Serão alvo da minha análise o micro meio, que abrange obrigatoriamente as condições locais onde se insere a escola (enquanto local em que se desenrola o processo ensino/aprendizagem), a análise do próprio estabelecimento de ensino, a sua equipa docente, as condições de aprendizagem e ainda todos os equipamentos existentes, assim como a gestão do mesmo na abordagem aos diversos conteúdos programáticos. Será feita,

igualmente, uma breve caracterização da turma que me coube para o EP: o 9º.

A.

a) Localização geográfica. Comunidade envolvente

“Carvalhos é uma vila portuguesa da freguesia de Pedroso, pertencente ao concelho de Vila Nova de Gaia. Terra de remotas origens, a povoação dos Carvalhos, desenvolveu-se através dos tempos na vertente oriental dos montes Murado e de S. Bartolomeu, outrora ocupados pelos primeiros habitantes da Península Ibérica.”¹¹

*“O nome de **Pedroso** tem origem no Castro do Monte Murado (Castro Petrosos), que data do ano 7 d.C. Era um povoado castrejo habitado pelos Turdulos Velhos, servido pela via que ligava Olissipo (Lisboa) a Bracara Augusta (Braga).*

Em 1982, foram encontradas placas de bronze, (Tesserae Hospitales), datadas de 7 e 9 D.C., considerados os achados arqueológicos mais importantes da década na Península Ibérica. Pedroso faz, assim parte do principal roteiro arqueológico de Portugal, constituindo, estas placas, o documento escrito mais antigo sobre Pedroso, a prova inequívoca da sua identidade histórica, que remonta a muito antes da nacionalidade portuguesa.”¹²

A Escola ES/3 de Carvalhos localiza-se na Vila dos Carvalhos, pertencente à antiquíssima freguesia de Pedroso, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, numa zona em expansão demográfica.

A freguesia de Pedroso localiza-se a sul do concelho de Vila Nova de Gaia e é a maior do concelho ao nível da área geográfica concelhia (Figura 1).

Pedroso é uma Autarquia situada no coração do concelho de Vila Nova de Gaia. A sua área territorial é a maior do concelho de Gaia, com cerca de 20 km² subdivididos por 52 lugares e com uma população de cerca de 30 000 habitantes.

É servida pelos principais eixos viários do país (EN 1, AE 1, IP 1, IC 1, Nó do Freixo). Em 30 de Junho de 1989, Pedroso teve a honra de ser elevada à categoria de Vila.



Figura 1 – V. N. Gaia – Localização Geográfica

¹¹ Disponível em pt.wikipedia.org/wiki/Carvalhos

¹² Disponível em pt.wikipedia.org/wiki/Pedroso

b) Freguesia de Pedroso: Breve Caracterização Socioeconómica

Apesar de ter uma natureza ainda predominantemente rural, podemos dizer que Pedroso é uma freguesia em franca expansão e desenvolvimento, que se posiciona como a alternativa de futuro estratégico entre o concelho de Vila Nova de Gaia e as terras de Santa Maria da Feira.

A sua localização estratégica e as suas imensas potencialidades de desenvolvimento afirmam-se como lógica irreversível, constituindo-se mesmo como a única hipótese viável da construção de um novo pólo dinâmico de grande expansão e desenvolvimento a sul do rio Douro.

Ao nível da sua actividade económica, podemos referir que as principais actividades derivam da indústria, da agricultura, do comércio tradicional, da feira dos Carvalhos, dos serviços e do artesanato.

Ao nível da saúde, existe um Centro de Saúde, com serviço de SASU, três laboratórios de análises clínicas, duas clínicas gerais, três clínicas dentárias e duas veterinárias, diversos consultórios médicos e cinco farmácias.

c) Condições Locais da Educação: Caracterização do Micro Meio

Como micro meio, onde a escola se insere, a Vila dos Carvalhos é uma pequena vila onde se concentram muitos e variados serviços disponíveis para a comunidade.

Julgamos, por isso, ser importante referir alguns dos principais estabelecimentos com interesse reconhecido para a comunidade.

Em termos de **parque escolar**, a Vila dos Carvalhos apresenta 4 estabelecimentos de ensino: a Escola EB 1 de Carvalhos, a Escola EB 2,3 P^e António Luís Moreira, a Escola ES/3 de Carvalhos e o Colégio Internato dos Carvalhos (5^o-12^o). Tem sediado, ainda, dentro dos seus limites, o Lar Juvenil dos Carvalhos e um Seminário Claretiano.

Desde logo, importa reflectir sobre as consequências para a escola em apreço da existência de um estabelecimento com as características do Colégio Internato dos Carvalhos (5^o-12^o). Dadas as condições de acesso, para frequência deste, reservadas principalmente a agregados familiares com maiores e melhores condições financeiras, naturalmente que tal realidade tem

uma influência decisiva sobre a proveniência social dos alunos que frequentam a Escola ES/3 de Carvalhos. Estes alunos, na sua maioria, são provenientes de agregados com maiores dificuldades financeiras, com reduzida formação escolar dos seus familiares, trabalhadores afectos à actividade agrícola, industrial e de serviços.

De referir, igualmente, a existência na **Vila dos Carvalhos, por si só, um dos aglomerados mais importantes da freguesia**, de uma Repartição de Finanças, de uma loja dos CTT, de 6 Instituições Financeiras, de um Centro de Saúde e diversas Clínicas e Consultórios Médicos, de uma Casa do Povo, de um posto da GNR e dos Bombeiros Voluntários dos Carvalhos.

Tudo isto, para além da natural existência de 3 Papelarias, 2 Supermercados, vários restaurantes e cafés, postos de abastecimento de combustível e outros estabelecimentos de Comércio Diverso e, ainda, a antiquíssima Feira (semanal) dos Carvalhos.

d) Parque Escolar Existente na Freguesia

Ao nível das restantes condições de educação poderemos referir que são várias e numerosas, as instituições que leccionam na freguesia. Em função do tipo de ensino, podemos agrupá-las, sinteticamente, em 3 grandes grupos:

- **Ensino Pré-Primário:** 6 Estabelecimentos
- **Ensino Básico:** 8 Estabelecimentos
- **Ensino Secundário:** 4 Estabelecimentos

Este é, certamente, e ao nível de Freguesias, um dos mais completos parques do ensino do país.

e) Movimento Associativo em Actividade

Ao nível do associativismo existente nesta freguesia, podemos referir que existem colectividades dos mais diversos registos, passando pelo desporto, pela dança tradicional, pela música, pelo teatro e pela columbofilia e, ainda, associações de carácter cívico e de apoio social, com uma intervenção activa nos problemas sociais.

Tratando-se de uma freguesia com um forte movimento associativo implantado – nada menos do que 30 instituições em actividade – podemos sintetizá-las da seguinte forma:

- **Instituições de Natureza Cultural: 6**
- **Instituições de Natureza Desportiva: 16**
- **Instituições de Natureza Cívica e de Solidariedade Social: 8.**

3.2.2. Escola – Caracterização de Instalações, Tipologia, Estado e Apetrechamento

A Escola Secundária de Carvalhos é constituída por cinco blocos de salas de aula e outros serviços, pavilhão gimnodesportivo, oficina de artes, parque desportivo e parque de estacionamento. Foi reconstruída entre 2001 e 2004, sendo o estado de conservação das instalações e dos equipamentos considerado bom.

Podemos, por isso referir, quanto ao estabelecimento de ensino em si, que apresenta instalações recentes, espaços amplos, agradáveis, limpos e bastante cuidados, o que proporciona um óptimo ambiente a toda a comunidade escolar (Figura 2). Apresenta ainda alguns espaços verdes (jardins) bem tratados e com diversa flora (Figura 3).



Figura 2 – Espaço Exterior



Figura 3 – Espaço Verde Exterior

Na entrada principal da escola existe um parque automóvel que, apesar de estar sempre preenchido, responde às necessidades da escola. Na segunda entrada existe uma portaria, onde um empregado responsável controla as entradas e saídas de alunos assim como possíveis estranhos aos serviços.

Os restantes edifícios abrangem quatro blocos que têm ligação com um corredor semi-coberto. Três desses blocos são destinados a aulas, sendo que o Bloco A é para serviços administrativos, de gestão e de direcção da escola e para professores. Apresenta ainda salas para reuniões, biblioteca e uma reprografia. Ao longo do referido corredor, existem umas escadas com um elevador adaptado para pessoas com necessidades especiais. Ao cimo destas escadas existem mais dois edifícios; num deles centram-se todos os serviços alimentares prestados à comunidade escolar, enquanto no outro encontram-se os pavilhões desportivos da escola e alguns espaços descobertos igualmente dedicados à prática desportiva. É nestes locais que se realizam as aulas de Educação Física.

Importa ainda mencionar que este estabelecimento de ensino lecciona o 3º ciclo do ensino básico, o ensino secundário e o ensino nocturno.

3.2.3. Escola – Condições de Aprendizagem

Falando especificamente dos espaços existentes para leccionar a disciplina de Educação Física, refere-se inicialmente o espaço exterior (Figura 4). Este é composto por um campo de 40m x 20m que é utilizado para a prática do Futsal ou do Andebol. Perpendicularmente, este campo pode dividir-se em três campos de Basquetebol, todos eles contemplados



Figura 4 – Espaço Desportivo Exterior

com tabelas e redes, contabilizando seis no total. Este espaço tem ainda uma pista com 4 faixas para Atletismo, que apresenta um perímetro de, aproximadamente, 168m. Tem ainda uma zona recta com 4 pistas de 60m, ideal para provas de velocidade.

No topo norte do espaço localiza-se a caixa de areia e a respectiva pista que a serve, construída para o salto em comprimento. Servindo de apoio a estes espaços exteriores, existem dois balneários. Todo este espaço é circundado por uma vedação alta com duas entradas, tal como se pode ver pelas fotos.

No interior podemos contar com dois pavilhões, o principal que durante as aulas é dividido em dois (Figura 5) e o ginásio pequeno (Figura 6).



Figura 5 – Pavilhão Principal



Figura 6 – Ginásio Pequeno

O ginásio grande tem duas balizas, respondendo às necessidades do Andebol e do Futsal, 2 tabelas longitudinais para o Basquetebol e mais 4, colocadas perpendicularmente, para a referida modalidade. Tem ainda capacidade para colocação de postes para uma rede de Voleibol.

O ginásio pequeno, mais pensado para a prática da ginástica, tem espaldares e argolas fixas. Tem capacidade para fixar diversos aparelhos de ginástica, duas tabelas de basquetebol e capacidade de colocação de uma rede de Voleibol. Está também equipado com um sistema sonoro, bem como acontece no pavilhão grande. Ambos os espaços têm boa luminosidade natural, são limpos, cuidados e agradáveis. Além disso, são servidos pela arrecadação (Figura 7) que tem entrada quer pelo pavilhão grande, quer pelo



Figura 7 – Arrecadação Desportiva

pequeno, evitando assim que os professores interrompam as restantes aulas que decorrem em simultâneo. De realçar a enorme e evidente organização desta arrecadação, bem como a forma como todo o material é guardado e conservado.

Ainda em relação aos espaços interiores, são servidos por quatro balneários muito espaçosos e bem conservados, divididos homogeneamente pelos rapazes e pelas raparigas. No entanto, quer os dois balneários dos rapazes, quer os das raparigas, têm uma área de duche comum. À semelhança de todos os outros espaços, também aqui se denota o esmero e a limpeza, assumindo-se esta característica como um verdadeiro cartão-de-visita para os

que nos contemplam com a sua presença pontual. De referir que todo este cenário deve-se ao profissionalismo do “eterno” funcionário desta escola, mais concretamente dos espaços de Educação Física.

O espaço interior apresenta ainda um átrio de entrada, uma pequena sala para os funcionários (Figura 8) e um gabinete para os professores da disciplina. A sala dos funcionários é pequena e funciona como posto de primeiros socorros, local para guardar os valores dos alunos e ainda para apoio aos funcionários. A sala dos professores é utilizada como um espaço de reunião, com uma mesa redonda, uma secretária e um computador. É servida por uma



Figura 8 – Sala para os Funcionários

casa de banho, provida por um espaço de banho e por dois sanitários.

A escola tem infra-estruturas recentes e todos estes espaços são bem conservados e, por isso, não apresentam sinais de deterioração. Os balneários são limpos diariamente assim como o pavimento dos pavilhões.

Ao todo pode-se então dizer que existem quatro espaços disponíveis para as aulas de Educação física: o Pavilhão Central, que disponibiliza dois espaços, seguindo-se o Ginásio anexado ao pavilhão e terminando no espaço exterior, que tem três campos de Basquetebol, um de Andebol/Futebol, caixa de areia para Salto em Comprimento, e quatro pistas de Atletismo com 158m de perímetro. Estes espaços são distribuídos por turma, ou seja, a turma fica num determinado espaço durante um espaço temporal. Assim, permite que o professor desenvolva uma unidade didáctica de forma contínua, pois sabe *a priori*, qual é o espaço da turma e que conteúdos curriculares pode desenvolver nesse espaço. Apesar deste escalonamento dos espaços pedagógicos (Roulement), este é um mapa flexível e sujeito a alterações, desde que os professores envolvidos estejam de acordo com as alterações. Todos os espaços são passíveis de serem ocupados com diferentes modalidades, no entanto, existem restrições:

- A Ginástica é conveniente ser abordada no Ginásio 1 ou no Ginásio Pequeno;

- O Voleibol só pode ser abordado no Ginásio 2 ou no Ginásio Pequeno;
- O Badmington está nas mesmas situações do Voleibol;
- O Futebol apenas pode ser abordado no espaço exterior;
- As restantes modalidades que se abordam, podem ser realizadas em qualquer um dos espaços. O Basquetebol pode ser abordado em qualquer um dos espaços.

Existem boas condições de segurança uma vez que, também os espaços não apresentam grandes aspectos de insegurança. No entanto, existem alguns aspectos importantes como o facto de o solo do espaço exterior ser abrasivo o que, na abordagem ao Futebol, poderá causar alguns problemas nas quedas, assim como na abordagem à velocidade. No interior, o contacto com as paredes deve ser evitado pela proximidade destas, sendo papel do professor evitar situações de contacto em velocidade com as paredes. As restantes condições de insegurança que poderão existir advêm de uma incorrecta utilização do material ou numa incorrecta formulação de exercícios para a aula.

3.2.4. Escola – Gestão de Equipamentos

Toda a gestão dos equipamentos é feita baseada num regulamento que existe para o grupo de Educação Física. Caso esse regulamento seja constantemente desrespeitado, o professor em causa será chamado à direcção da escola e, se for caso disso, será instaurado um processo disciplinar.

3.2.5. Escola – Breve Caracterização da Comunidade Educativa

De acordo com dados fornecidos pela Escola¹³, **no ano lectivo de 2009-2010, frequentaram este estabelecimento de ensino 1155 alunos:** 372 no 3º. ciclo de ensino básico regular (14 turmas); 20 no curso de educação e formação, tipo 2, de Serviço de Mesa (1 turma) e 14 no curso de educação e

¹³ Escola Secundária de Carvalhos – Vila Nova de Gaia. Avaliação Externa das Escolas – Relatório de Escola (2010).

formação de adultos, tipo B3 (1 turma); 365 no ensino secundário regular (16 turmas); 266 no ensino secundário profissional (14 turmas); 11 no ensino secundário recorrente, tipo 3 (1 turma); 107 nos cursos de educação e formação de adultos, tipo 3 (7 turmas).

Os **auxílios económicos no âmbito da Acção Social Escolar** abrangem 223 alunos do 3º. ciclo e 318 do ensino secundário, num total de 541 (46,8 %), dos quais 258 (47,8 %) estão integrados no escalão A.

Relativamente à **disponibilidade de computador e internet em casa**, 64,1% dos alunos não possuem nenhum destes recursos, 25,9% têm acesso à Internet e 10,0% têm computador sem acesso à Internet.

A escola é, ainda, **frequentada por 13 alunos de outras nacionalidades**: Brasil (quatro); Angola (três); França (dois); Suíça (um); Venezuela (um); Cabo Verde (um) e Ucrânia (um).

Entre as **habilitações literárias conhecidas dos pais e encarregados de educação** (67,3%), predomina o 1º. ciclo do ensino básico (29%), registando-se, progressivamente, valores inferiores com o 2º. e o 3º. ciclos (ambos com 23,5%), o ensino secundário (16%) e com habilitações superiores (8%). As profissões conhecidas dos pais e encarregados de educação (54,2%) enquadram-se nos seguintes grupos de referência: Operários, artífices e trabalhadores da indústria (43,3%); Serviços e comércio (24,0%); Trabalhadores não qualificados (13,4%); Quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais (11,0%); Técnicos e profissões de nível intermédio (6,3%); Agricultura e trabalho qualificado da agricultura e pescas (2,0%).

Quanto ao **pessoal docente**, ele é composto por 149 elementos, que se repartem equilibradamente pelos escalões etários entre os 30 e os 60 anos (88,6%); 103 do quadro da escola; 10 do quadro de zona pedagógica; 20 contratados; e 16 em outras situações. No que se refere ao **grupo da disciplina de Educação Física**, é composto por 8 professores e 3 estagiários.

Dentro deste grupo de 11 pessoas, 8 são do género Masculino e 3 do género Feminino.

O **pessoal não docente**, predominantemente, entre os 40 e os 60 anos (84,8%), integra 33 trabalhadores: 11 assistentes técnicos, 21 assistentes operacionais e um técnico superior (psicóloga). Neste grupo profissional, 94% têm contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado e 6%

contrato a termo resolutivo certo. Existem, ainda, cinco trabalhadores ocasionais colocados pelo Centro de Emprego.

No que respeita ao **sucesso académico – taxas de sucesso**, a escola registou, nos três últimos anos, no 3º. ciclo, as taxas de sucesso de 77,5% (2007), 87,3% (2008) e 83,5% (2009). Comparando a taxa do último ano com a nacional, verifica-se que a escola obteve um valor inferior de 1,6%. No que respeita ao ensino secundário regular, as taxas de sucesso evoluíram de 2007 para 2008 e regrediram em 2009. Em relação à taxa nacional, no último ano, a Escola obteve um valor inferior. No entanto, se compararmos a taxa do ensino tecnológico, isoladamente, para o mesmo ano, verifica-se que esta é 2,1% superior à nacional.

Em termos de **participação e desenvolvimento cívico**, parece-nos pertinente referir a existência de uma Associação de Estudantes, que organiza alguns eventos com certa autonomia, ainda que tenha de obter a concordância da direcção da escola, relativamente aos projectos e acções que pretende levar a efeito. Os alunos estão muito identificados com a escola, referindo, com agrado, a evolução positiva da mesma, desde a construção das actuais instalações. Envolvem-se em campanhas de solidariedade, colaborando com instituições de natureza social, como por exemplo, a Legião da Boa Vontade, entre outras. Acresce salientar que a escola procura incentivar e estimular os alunos no desenvolvimento destas dimensões, tendo instituído o Quadro de Valor, que distingue os alunos que se evidenciam em acções de voluntariado e cidadania.

No aspecto do **comportamento e disciplina**, de referir que os alunos, em geral, cumprem as regras de funcionamento da escola e têm um comportamento disciplinado. No entanto, estão registadas algumas situações de natureza disciplinar, que a comunidade educativa refere não serem frequentes nem terem grande impacto.

3.2.6. Turma 9º. A – Breve Caracterização

Tomando como referência o inquérito que os alunos responderam no início do ano lectivo, é possível apresentar uma breve caracterização da turma

que me foi atribuída, completando todo o quadro de caracterização, respeitante ao contexto onde foi realizado o Estágio Profissional.

Quanto **ao sexo**, a turma é constituída por 26 alunos, sendo a sua maioria do sexo feminino, sendo 18 rapazes e 8 raparigas. Relativamente ao **ano de nascimento** dos alunos, os dados observados em inquérito de “Caracterização Individual” levado a efeito junto deles, permitem-nos concluir que a grande maioria dos alunos nasceu em 1995 (80,8%), que é o ano de nascimento correspondente aos alunos do 9º ano.

No que concerne às **habilitações literárias dos pais**, em percentagens idênticas, a maioria situa-se a partir do 9º. ano, sendo de realçar, em termos universitários, o registo de 7 pais (3 pais e 4 mães), com frequência universitária, bacharelato, ou licenciatura.

Em termos mais objectivos, o Quadro 1 ilustra melhor a realidade dos dados recolhidos.

Quadro 1 – Habilitações Literárias dos Pais

Habilitações Literárias	Pai	Mãe
➤ 4º Ano	3	4
➤ 6º Ano	2	4
➤ 7º Ano	3	-
➤ 8º Ano	1	1
➤ 9º Ano	7	5
➤ 10º Ano	2	-
➤ 11º Ano	2	1
➤ 12º Ano	3	7
➤ Frequência Universitária	1	1
➤ Bacharelato	1	-
➤ Licenciatura	1	3

Relativamente às **actividades profissionais dos pais**, o panorama apresenta-se idêntico ao atrás referido na caracterização da escola. Tal como já foi referido, a existência na freguesia, bem próximo da escola, do C.I.C. – Colégio Internato dos Carvalhos, tem nítida influência sobre os agregados familiares de onde provêm os alunos que frequentam a escola. Ou seja, dadas as condições económicas e financeiras exigíveis para acesso ao C.I.C., tal facto faz centrar nas profissões referidas em 3.2.5, a matriz profissional das

actividades desenvolvidas pelos pais dos alunos que frequentam a escola, e também o 9º A, a minha turma para o EP.

O inquérito realizado questionava também, **se alguma vez o aluno tinha reprovado**. Dos 26 alunos inquiridos, a maioria (23) nunca tinha reprovado, o que claramente é um bom indicador, significando que aqueles alunos frequentavam pela 1ª. vez o 9º ano, e que não tinham conhecido, em anos anteriores, a reprovação. Dos 3 alunos que referiram ter já reprovado, apenas um reprovou no 9º. ano, estando, por isso, a frequentá-lo pela 2ª. vez. Dos outros dois, um reprovou uma vez no 4º. ano, e o outro reprovou duas vezes, no 2º. e 4º. anos.

O panorama descrito permite entender melhor que é possível obter bons resultados mesmo tratando-se de alunos que, apesar do quadro de referência familiar – habilitações literárias e actividade profissional –, tinham registado aproveitamento escolar nos anos anteriores.

Naturalmente que as condições oferecidas pela escola, o seu enquadramento geográfico, o núcleo de professores e assistentes operacionais existentes, e a orientação pedagógica que tive em permanência, completam o quadro que explica melhor as condições objectivas em que o EP se realizou.

Após este enquadramento geral que passou pela análise das crenças que tinha no início do estágio, do modo como o EP está enquadrado na Faculdade e a apresentação do local em que o estágio se realizou, importa agora avançar para um ponto já referido como importante, isto é, procurar perceber melhor o que é Ser Professor. Deste modo, passarei a apresentar o ensaio desenvolvido acerca desta temática.

3.3. Ser Professor. A Importância da Reflexão no Exercício da Função

3.3.1. Introdução

O ensaio que nos propomos agora desenvolver surge posicionado num âmbito mais alargado, procurando enquadrar e discorrer acerca da temática do EP, tendo por referência o “sistema educativo e ensinamentos da Pedagogia do Desporto em sentido lato”. Estamos a falar de “Educação”, no seu contexto mais amplo, desafiando-nos para um patamar onde a problemática a ensaiar

tem a ver, não apenas com a Educação Física, mas com todas as áreas disciplinares.

O desenvolvimento deste ensaio, para além do desafio que comporta, é, também, pela oportunidade que concede, a possibilidade de tratar e responder a questões que me foram sendo colocadas, no decurso do EP, particularmente sobre o que é Ser Professor e sobre a importância da reflexão no exercício da função, questões a que procurei responder, de forma que julgo ter sido satisfatória, mas que me tornou ávido de conhecer melhor, de expandir horizontes, de aprofundar o que sobre essas questões, pensaram e pensam os autores que marcam a agenda actual do pensamento sobre a prática educativa.

E porque o objectivo é discorrer sobre “Educação”, no seu sentido mais amplo, parece que se justifica, antes de partir para uma abordagem mais profunda, exigida pelas questões a tratar, procurar entender em termos breves como evoluiu o conceito de Educação.

Segundo Cruz (2009), *“a Educação é um conceito que vem sendo desenvolvido e discutido ao longo dos séculos pela sociedade, pois o homem, sempre buscou uma melhor forma para poder se relacionar com os outros.”* (p.1). Neste sentido, foram vários os autores que procuraram definir o termo Educação, apresentando cada um o seu conceito, de acordo com a época, com o estágio de desenvolvimento da sociedade e com o regime político vigente.

Assim se entende que, no período da Grécia antiga, os poetas é que eram os educadores da cidade, sendo através das declamações dos poemas, que se passava a história dos seus ancestrais, situação aproveitada pelos filósofos que queriam ter essa influência na educação da cidade, pois a filosofia tinha uma forte ligação com a política, e essa era a melhor maneira de formar os bons cidadãos, comprometidos com a *polis*.

Séculos mais tarde, surpreendemo-nos com Montesquieu (2004), quando este, afirma que *“É no governo republicano que precisamos de todo o poder da educação. (...) Podemos definir essa virtude como amor a leis e à pátria. Esse amor, sempre requerendo a supremacia do interesse público sobre o interesse privado, produz todas as virtudes individuais, as quais nada são supremacia. Esse amor é singular afecto às democracias. Somente nessas o governo é confiado aos cidadãos. Ora o governo é como todas as coisas do*

mundo para conservá-los é preciso amá-los.” (p.48-49). Já mais tarde, de acordo com o conceito defendido por Durkeim (1978), podemos constatar que a educação se define como um meio de socialização das novas gerações, sendo por isso “que ele considera a educação como um facto social, pois ela não é feita individualmente, como os filósofos imaginavam, mas é o colectivo que faz essa formação para as novas gerações.” (p.41).

De uma forma mais concretizada, e mais à frente, importa realçar o conceito em Demo (1996), que afirma que a *“Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar; é, sobretudo, formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que o educando não é o objectivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade”*. (p.16). Continuando com Freire (1996), outro reputado educador, pode-se verificar *“que educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimento, mas sim criar uma possibilidade do educando construir o seu próprio conhecimento baseado no conhecimento que ele trás de seu dia-a-dia família”*. Na mesma linha, pode-se percepcionar que ele continua a afirmar, que a educação está intimamente ligada à realidade, ao contexto social em que vivem o professor e o aluno, onde o acto de conhecer não está separado daquilo que se conhece.

E concluindo com Libâneo (1998), citado por Ferreira (2003, p.2), que refere que se deve reconhecer *“no conceito de educação a ideia de que o acontecer educativo corresponde à acção e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para enfrentarem as exigências postas por determinado contexto social.”* (p.2).

A partir desta série de definições para o conceito de educação, é possível concluir que quase todas são unânimes em referir a sua importância incontornável para a transformação da realidade social em que vivemos, dando-nos conta do seu especial contributo no processo contínuo de aperfeiçoamento e desenvolvimento do ser humano e da sua convivência social, qualquer que seja o espaço geográfico ocupado.

Reconhecida a sua importância e o seu estratégico contributo para o almejado desenvolvimento, pode-se compreender porque a educação no nosso país tem alimentado intensas discussões no meio académico, político e social,

na busca de respostas às necessidades educativas e formativas face às transformações vividas pela sociedade como um todo. Reformas, inovações, tendências, produção académica, formação docente, escolarização, entre outros, têm sido objecto de reflexão entre os estudiosos, com vista à melhoria da qualidade da educação. A tudo isto, reforçando a sua importância, não será estranho o difícil e conturbado panorama social em que vivemos, em que grande parte da população tem vindo a ser progressivamente excluída, em termos de direitos básicos de sobrevivência, de emprego, saúde e educação.

Chegados, pois, ao início do século XXI, continuamos com problemas educacionais a necessitar de serem resolvidos. Apesar de não ser um facto novo, impõe-se continuar a problematizá-lo, aprofundar a reflexão, nas suas múltiplas e diferentes vertentes e suscitar a importância da sua discussão, tomando em consideração as transformações em curso, no âmbito das políticas e reformas educativas.

Neste contexto, pela sua reconhecida importância estratégica no processo educativo, proponho-me colocar o professor e a sua formação/desenvolvimento profissional, como alvo do ensaio, suscitando assim a oportunidade de reflectir sobre a vasta bibliografia já produzida por muitos e credenciados especialistas, que apresentam interessantes perspectivas teóricas e oportunas sugestões para algumas medidas práticas. Da informação recolhida, ficará certamente, depois de tratada, um importante espólio de conhecimento, que em muito reforçará os suportes basilares do meu desempenho profissional.

Importa, antes de prosseguirmos, de buscarmos qual o entendimento do que é um ensaio, assim balizando os seus limites, que procuraremos respeitar. Nesta perspectiva, “**Ensaio** é um texto literário breve, situado entre o poético e o didáctico, expondo ideias, críticas e reflexões éticas e filosóficas a respeito de certo tema. É menos formal e mais flexível que o tratado. Consiste também na defesa de um ponto de vista pessoal e subjectivo sobre um tema, sem que se paute em formalidades.”¹⁴

¹⁴ Disponível em pt.wikipedia.org/wiki/Ensaio

3.3.2. Questões de Partida

Importa agora colocar aqui, aquelas que são as **Questões de Partida**, as questões que me proponho investigar e que constituem o cerne desta pesquisa.

Pela vivência que me foi proporcionada ter desde muito novo; pelo grande respeito e admiração que tenho pelos exemplos de professores, felizmente muitos, com os quais tive oportunidade de fazer, em grande parte, a minha aprendizagem; pela minha nova condição profissional, de professor em início de carreira, procurarei situar o Professor no centro da minha abordagem. Procurarei perceber qual é e qual deve ser o seu papel no “*acontecer educativo*”; e encontrar respostas sobre aquelas que serão as suas necessidades de formação, que o capacitem para uma adequada acção no processo de ensino/aprendizagem, que lhe possibilite responder às exigências actuais da “escola real” dos nossos dias e às diferentes realidades sociais do seu contexto de inserção. Questionar e perceber como será possível ao Professor, agente nuclear do sistema, preparar-se para que com a sua acção possa contribuir para um melhor ensino, para uma melhor escola e para o seu apaziguamento.

Posto isto, as **Questões de Partida** são as seguintes:

- **Questão principal**, (de carácter geral) - “**O que é ser Professor Hoje?**”
- **Questão complementar**, (de carácter específico) - **Qual a importância da reflexão na construção de um professor mais competente?**

Como expectativa de chegada, penso que a resposta às questões colocadas e os conhecimentos delas extraídos, me possibilitarão compreender melhor a problemática actual do sistema educativo, compreendê-lo melhor e reflectir sobre a sua realidade actual, buscando saber aquelas que são as perspectivas futuras, particularmente daqueles que mais reflectem sobre a temática. E, obviamente, ficar a saber mais, esclarecer algumas dúvidas e validar saberes e fazeres indispensáveis a um desempenho docente mais competente.

3.3.3. Enquadramento Teórico

Procuraremos agora fazer o enquadramento teórico das questões a abordar, a necessária revisão da literatura, que nos possibilitará um conhecimento mais profundo sobre os temas em análise. Nesse sentido, como afirmam Cardoso, Alarcão & Celorico (2010), *“a revisão da literatura destina-se, fundamentalmente, a conhecer (e dar a conhecer) o estado da arte, sistematizando a informação obtida e transformando-a em conhecimento aprofundado sobre um dado tema.”* (p.26).

Para além do objectivo introdutório de fornecer informação como ponto de partida para investigações, uma formalidade requerida como introdução aos projectos, a revisão de literatura aparece assim com uma identidade própria, ponto de chegada da compreensão de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes. Como o conhecimento se constitui *“como uma rede complexa de contributos vários”* (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010, p.20), a tarefa de rever a literatura é uma tarefa importante, pois possibilita delimitar o campo de análise.

Nesta perspectiva, segundo Cardoso, Alarcão & Celorico (2010), *“rever a literatura existente implica um processo de transformação, uma passagem da informação ao conhecimento. A informação está nos livros, artigos e outros suportes hoje disponíveis; são as chamadas fontes (...). O conhecimento está nas pessoas.”* (p.22).

Porque a revisão da literatura não é um processo acrítico, o conhecimento dela resultante tem destinatários prováveis. No nosso caso, o trabalho realizado poderá dirigir-se a três tipos de leitores:

- **Avaliadores** (de provas académicas, de estudos, artigos a publicar, ...);
- **Outros investigadores** interessados nas mesmas temáticas;
- **Outros leitores**, que neste caso relacionado com a educação, **são professores.**

Esperamos que venha a ser de utilidade este nosso contributo.

3.3.3.1. O Papel da Escola no Contexto Actual

Como vimos, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência. Da realidade descrita, resulta uma especial preocupação com a situação actual da Educação, num momento e num contexto concreto, como nos afirma Alarcão (2001), *“de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional”*, em que se aponta *“a educação como o cerne de desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida”*. (p.10).

Torna-se assim perceptível que a sociedade actual reflectindo aquelas mudanças é marcada por inúmeros avanços que *“incidem directamente sobre a condição económica, social, política e cultural, afectando ainda o papel da escola e o exercício profissional da docência.”* (Oliveira et al. 2006,p.3.).

Ao contrário de nos sentirmos parte integrante de um desenvolvimento socialmente harmonioso, em que esteja assegurado o direito de todos a uma vida melhor e o acesso a uma educação sinónima de desenvolvimento, torna-se preocupante que num mesmo tempo, no campo socioeconómico se evidencie uma expressiva exclusão da população quanto aos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. Também no plano cultural, ético e político, a política dominante prega o individualismo e acentua a exclusão social, como consequências naturais do processo de modernização e globalização da sociedade. E, como se não bastasse, no campo educacional, a educação passa de direito de todos, para produto e mercadoria, acentuando um dualismo na sua proliferação.

Como nos referem ainda Oliveira et al. (2006, p.4.), *“os problemas da educação são sociais, colocando, como problema central, a necessidade de mudança da sociedade, não chegando mudar apenas a educação em si.”*. Tais desafios, como incontornáveis que são, colocam a necessidade de uma nova definição, quanto ao objectivo da educação. Neste sentido, é impossível que o objectivo da educação esteja desligado da economia vigente, possibilitando assim superar as desigualdades sociais e atender efectivamente a todos e não apenas uma minoria privilegiada.

É neste quadro que se acentua a necessidade de um grande investimento na educação, com o intuito de enfrentar os desafios e o avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da globalização da economia, da transformação dos processos de produção e de consumo. Mas também, que contribua para resolver os problemas sociais existentes, restituindo a todos, e não apenas a alguns, o direito ao trabalho, à saúde e à possibilidade de aceder a essa “nova” educação, que possibilite a todos acompanhar e responder às exigências das profundas alterações em curso.

Libâneo (2001) evidencia que mesmo existindo poucos estudos acerca de indicadores de qualidade de ensino, há um consenso entre os estudiosos de que o objectivo da educação num processo crítico, propõe uma formação abrangendo a totalidade do ser humano na suas dimensões físicas, afectivas, cognitivas, não se reduzindo à dimensão económica.

E concordamos também, neste contexto, que importa fazer tudo para assegurar uma educação de qualidade, que diminua as desigualdades sociais e contribua, decisivamente, para o necessário desenvolvimento social e inerente ultrapassagem da situação de crise. Nesse sentido, continuamos a acompanhar Libâneo (2001, p.84), quando *“propõe a discussão de um conjunto de objectivos para uma educação básica de qualidade que compõe:*

- *Preparação para o mundo do trabalho em que a escola se organize para atender às procuras económicas de emprego;*
- *Formação para a cidadania crítica, formando um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la;*
- *Preparação para a participação social fortalecendo os movimentos sociais com o objectivo de viabilizar o controlo público não estatal sobre o Estado.*
- *Formação ética que explicita valores e atitudes por meio das actividades escolares, para uma formação quanto a exploração que se mantém do capitalismo contemporâneo.”*

Surge então a necessidade de uma **nova escola**. Para Libâneo (2001, p. 85), *“(...) a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e*

produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação (...).”

A escola, como instituição social, binómio interactivo escola-sociedade, terá de se transformar ou então, como afirma Alarcão (2001), *“permanecerá imutável e estática no modo hierárquico como se estrutura, na compartimentalização de turmas, espaços e tempos horários, na estrutura curricular de base disciplinar, na vivência individualista e tecnicista do quotidiano escolar”* (p.13).

Por conseguinte, desejamos uma escola que seja deste “nosso” tempo, uma escola que seja, tal como nos transmite Alarcão (2001), uma *“janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometicimentos e afectos.”* (p.12).

Afinal, se grande parte do tempo é passado na escola, ela deverá constituir-se como um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento. E nesta perspectiva, não podem existir dúvidas de que a escola precisa de mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na actualidade.

3.3.3.2. Ser Professor – Características da Actividade Docente

Podemos dizer que o nosso ensino está massificado, como resultado de uma democratização educativa que nos deve orgulhar, mas que teve o seu custo. A todo o momento temos ainda de “amortecer” o impacto negativo dessa massificação e requalificar o processo educativo. Entretanto, como nos afirma Paiva (2007), *“existem nas nossas escolas, hoje mais do que ontem, alunos desmotivados e problemáticos. A sala de aula é o espelho da nação. (...) Por isto, o professor de Química que saiba só química não irá longe (...) De que servirá a sua sabedoria química sem a apreensão social e, principalmente, sem a criatividade sensível de uma aproximação ao aluno, talvez privada, expressa, porventura, na mágica expressão: «Como te posso ajudar?» ... ”* (p.10).

E continuando na mesma linha de realismo, seguimos França (2010) quando desabafa questionando, *“Programas, objectivos, competências, que é isso? - «Só os tolos é que se preocupam com isso!». Como a Escola é contaminada pela cultura dominante do faz de conta, importa a aparência e não a realidade (...). Assim, desde que não se arranje “chatices”, que se tenha “um bom feitiço” e se alinhe na mentira (...) ninguém chateia ninguém e anda tudo num mar de rosas... Para esse docente a deontologia e a ética profissional foram mandadas às urtigas (...). Ser professor, hoje, não pode ser nada disto! Mas não se pode ignorar que ser professor, hoje, é muito mais difícil do que há alguns anos atrás. Há até quem considere que ser professor, hoje, é uma missão impossível, tais são os constrangimentos ao desenvolvimento da nossa nobre missão.*

Assim sendo, com Ferreira (2003, p. 4), entendemos que *“ser professor significa hoje, tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre reguladas por normas colectivas, que são, na maioria das vezes, elaboradas por outros profissionais ou obedecem a normativos institucionais.*

E, embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte dessa energia acaba por ser direccionada na busca de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente.”

Podemos então deduzir que embora o docente não possa definir a acção educativa (enquanto construção autónoma), há a possibilidade de reflectir sobre o papel que ocupa neste processo. Convenhamos, no entanto, que sozinho dificilmente será capaz de fazê-lo.

Nestas circunstâncias, continuando a concordar com Ferreira (2003, p. 4), *“uma das nossas maiores angústias só poderá ser respondida, se se entender a competência docente como algo não traduzível apenas por técnicas ou habilidades. O professor não é um técnico. Tem de ser, antes de tudo, um sujeito integrado com o mundo e sabedor de seu papel social.”* Continuando, *“ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes.”*

Se o que ficou dito atrás nos pode conduzir à visão do professor como um intelectual, com tudo o que isso envolve, de discussão e elaboração de

novos processos de formação, e de se estabelecerem novas habilidades e novos saberes para esse novo profissional, talvez o maior desafio seja o de transformar os actuais cursos na tentativa da construção de um profissional mais completo, mais apto a intervir nos referidos contextos pedagógicos práticos pré-existentes. Porque tais cursos preparam os alunos para algo idealizado, onde todas as metodologias são possíveis e positivas, o processo de aprendizagem dá-se sempre de forma linear e inteligente, pressupondo-se que todas as escolas possuem boas instalações e equipamentos.

Ou seja, prepara-se o professor para uma escola ideal, muito longe do mundo real onde quase nunca as condições mais básicas para a acção educativa estão presentes.

3.3.3.3. Responsabilidade e Competência Profissional

Facilmente reconhecemos que, independentemente da forma mais ou menos autónoma como o professor actua, só a ele cabe a condução do processo educativo em geral e do trabalho na sala de aula em particular. Mas igualmente reconhecemos, que sendo a realidade escolar uma realidade complexa, naquilo que caracteriza e estrutura o seu funcionamento, o professor actua nela, mas não o faz à revelia de qualquer determinação.

Daqui resulta que é o professor que enfrenta e procura resolver todas as situações que ocorrem, os vários problemas que acontecem, e lhe cabe conduzir todos os aspectos educativos, nestes cabendo, como acontece repetidas vezes, aqueles que não aparecem explícitos nos normativos vigentes. E aqui, ele tem de agir responsabilmente, pois somente dessa forma ele pode tomar as decisões necessárias a uma correcta condução do processo.

Nestas circunstâncias, torna-se claro que esta responsabilidade só pode e deve ser efectivamente utilizada, se o professor tiver autonomia de decisão, sendo certo que as decisões não podem ser tomadas, senão no quadro da responsabilidade pessoal e social em que enquadra a profissão docente.

Assim sendo, o professor desenvolverá as suas qualidades profissionais de acordo com a forma como se posiciona em relação à utilidade, à função e às finalidades do ensino. E estas qualidades profissionais, de acordo com Rodrigues (2009, p.40), *“devem ser vistas como exteriorizações do saber do*

professor, que se preocupa em dar uma condução adequada ao seu ensino, que se preocupa em decidir pela utilização dos métodos e estratégias mais adequadas, no sentido de realizar um bom ensino. Não são uma descrição do que é o bom ensino porque a responsabilidade do professor exerce-se na complexidade dos contextos e dos sentidos e significados que o próprio professor lhes dá.”

Podemos, ainda, ver esta responsabilidade na forma como o professor lida com os seus alunos, como utiliza a sua superioridade hierárquica, como forma de lhes desenvolver recursos e capacidades e de lhes incutir o gosto pela aprendizagem. Não esquecendo que esta responsabilidade é, assim, assumida pelo facto de a educação ser um fenómeno social e não uma deliberação de natureza pessoal. Tal acontece, de acordo com Domingos (2003, p. 51), porque é pressuposto que o professor *“só pode assumir o seu compromisso moral numa perspectiva de autonomia e não de obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da assunção autónoma dos mesmos.”*

Mas temos de reconhecer que só é possível assumir este tipo de responsabilidades, se o professor tiver os conhecimentos próprios e necessários à sua acção docente. Conhecimentos que não constituem um corpo monolítico de saberes, porque são saberes produzidos pelo próprio professor, provenientes da sua experiência individual e/ou colectiva, das influências do meio, *de “saberes diversos, originários dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal”*, como nos refere Vagula (2005, p.2).

Suportando-nos em Giroux, (1990) e Smyth, (1987), citados por Rodrigues (2009, p.41), *“configura-se assim o desenvolvimento duma prática reflexiva que vai muito para além dos acontecimentos da sala de aula, abarcando todos os contextos onde se desenvolve a prática lectiva, a partir da qual se geram os saberes que contribuem para desenvolver a competência profissional do professor que se configura mais como uma competência intelectual do que apenas técnica.”*

Essa competência profissional é também realçada pela forma como o professor exerce o saber ser no seu quotidiano, na forma afectiva e sensível como se relaciona com os outros agentes, pela sua capacidade e modo de se

envolver no processo e compreender o que se passa. Continuando nesta linha, de acordo com Domingos (2003, p.55), *“... podemos dizer que a competência profissional é aquilo que capacita a classe docente para assumir determinadas responsabilidades, mas que dificilmente será possível desenvolver a sua competência sem a exercitar, isto é, se carece de autonomia profissional...”*.

Como pano de fundo dessa perspectiva, sobre os saberes dos professores e sobre a sua competência profissional, devemos entender os professores como actores competentes e sujeitos activos, como foi bem assinalado por Tardif (2002, p.234): *“Se assumirmos o postulado de que os professores são actores competentes, sujeitos activos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.”*

3.3.3.4. A Reflexão e a Prática Reflexiva na Acção Profissional do Professor

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Nas últimas décadas, conforme pudemos constatar, a literatura e o discurso educativo foram invadidos por conceitos sobre a reflexão. De tal forma, que o poder da reflexão sobre a prática, como dinamizador de melhores práticas, tem vindo a ser defendido por diversos autores (Dewey 1933; Kemmis, 1985; Schön, 1983, 1987; Zeichner 1993). Também em Portugal têm sido realizados estudos onde a reflexão sobre a prática tem um papel fundamental (Alarcão, 1996; Serrazina, 1998).

Neste contexto, se dizer que o professor se deve envolver na reflexão sobre a sua prática não é novo, é no entanto imprescindível, que se compreenda o sentido desta expressão, tanto na dimensão teórica, quanto nas suas implicações pragmáticas. Para Dewey, de acordo com Alarcão (1996, p.76), *“nós reflectimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que*

pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver.”. Ou seja, a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza.

De acordo com Silva (2009, 23), já Zeichner, outro dos autores referenciados, *“definiu o processo de reflexão como sendo uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que dele resultam.”*. Segundo o autor, o processo de reflexão vai muito além da busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, como podemos ver expresso na definição por ele desenvolvida, segundo a qual, *“a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor.”* Zeichner (1993, p.18). Nós completariamos, com Alarcão (1996, p.58), *“que ser reflexivo constitui uma forma de estar em educação”*.

Ainda com Zeichner e de acordo com Oliveira e Serrazina (2002, p.9), *“a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho. As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social.”* Nestes termos, *“um professor que não reflecte sobre o ensino actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele.”*

Neste sentido podemos afirmar que “os professores agem em função da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre a prática, o que lhes permite obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar, o que poderá levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar”, conforme nos diz Thompson (1992), referido por Silva (2009, p.24).

Do mesmo modo, quando se pensa no ensino de determinada disciplina, a reflexão pode incidir sobre diversos aspectos, nomeadamente os relativos à organização e gestão da sala de aula e os relativos à compreensão da matéria. À medida que a reflexão se desenvolve vai-se sendo capaz de tornar explícito

o conhecimento disciplinar, isto é, falar sobre os procedimentos e não apenas descrevê-los.

Esta acção reflexiva confere poder emancipatório ao professor e não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere.

A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas. Assim sendo, o conceito de **prática reflexiva** surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, sublinhando o papel da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional.

Como nos dizem Oliveira e Serrazina (2002, p.1), *“a expressão ‘prática reflexiva’ aparece, por isso, muitas vezes associada à investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. Em termos conceptuais, a prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.”*

Aqueles que se dedicam ao estudo das práticas reflexivas acreditam que a reflexão na interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional. Como refere Dewey (1933), citado por Oliveira e Serrazina (2002, p.10), *“o envolvimento do professor na prática reflexiva implica: abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores. A verdadeira prática reflexiva ocorre quando uma pessoa tem um problema real para resolver e, neste caso, investiga no sentido de procurar a solução.”*

Desenvolver-se como profissional significa prestar atenção a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipa de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a acção conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado e poderá haver limites para aquilo que pode ser aprendido a partir da análise da prática quando se está simultaneamente envolvido nessa prática.

É, pois, importante, como afirma Day (1999), referido por Oliveira e Serrazina (2002), *“colocar a aprendizagem através da reflexão no centro do pensamento crítico e do desenvolvimento profissional dos professores.”* (p.11).

3.3.3.5. O Professor como Profissional – Diferentes tipos de Professor

Como atrás se expressa, vivemos uma especial preocupação com a situação actual da **Educação**. Constata-se também, a necessidade de uma **nova escola**, que seja uma escola do “nosso” tempo; uma janela aberta para o presente e para o futuro, onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social.

Como elemento nuclear do processo ensino/aprendizagem, reflecte-se também sobre **o papel do professor** e vê-se que a competência docente não pode continuar a ser expressa apenas por técnicas ou habilidades, ou seja, que o professor não pode continuar a ser entendido apenas como um técnico.

Nesta perspectiva, e porque há a consciência da existência de vários tipos de professor, seja no espaço local, regional e/ou nacional, em correspondência e coexistência com as diferentes realidades sociais, com os normativos de funcionamento do sistema educativo, ao nível das escolas/agrupamentos existentes e das respectivas comunidades, parece pertinente aprofundar e procurar caracterizar, quais **os tipos de professor** que aparecem identificados, pelos principais autores que se têm debruçado sobre esta matéria, procurando nessa tipologia e nessa caracterização, pistas para responder às questões de partida.

a) O Professor como Profissional Técnico – o Perito

Numa perspectiva Aristotélica, de acordo com Domingos (2003), citado por Rodrigues (2009, p.30), podemos “olhar para a profissão docente como a aplicação de técnicas e procedimentos provenientes de conhecimentos previamente conhecidos e que se julgam os melhores para conseguir os efeitos desejados”, enquadrando-se naquilo que se pode definir como racionalidade técnica.

Do mesmo modo, Alarcão (1996, p.11) na sua reflexão crítica sobre o pensamento de Schon (1983), defende que qualquer profissão se baseia num racionalismo técnico, traduzido na utilização de determinados meios e procedimentos técnicos, que pressupõem a aplicação da ciência e do conhecimento científico.

A utilização destes procedimentos técnicos parte do princípio que os fins a atingir são fixos e bem definidos, estabelecendo-se por isso uma hierarquia entre componentes do saber e do fazer.

Nesta perspectiva a acção do professor definir-se-á pela aplicação das soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo dos meios que estão disponíveis, os que se adequam aos fins pretendidos, para cada situação, não discutindo a validade desses fins, porque o professor é o responsável pela selecção e aplicação dos procedimentos, embora não interferindo na sua concepção.

Aliás, interpretando Nóvoa (1996), é de considerar que a evolução do modelo de ensino desde as décadas de 60 e 70, se caracterizava por um acentuar das vertentes técnicas, conduzindo a um desaparecimento progressivo da sua dimensão pessoal.

Na mesma linha, tal opinião é subscrita por Cardoso et al. (1996), citados por Rodrigues (2009, p.31), que referem que “a excessiva preocupação pelo produto acabado (apanágio do paradigma processo – produto) conduziu à aplicação rotineira de «receitas» que faziam apelo essencialmente, e talvez excessivamente, à aplicação de tecnologia na sala de aula”.

Nestas circunstâncias, é lícito referir que este tipo de professor desempenha a sua função e exerce a sua autonomia, suportado na certeza e infalibilidade da sua acção e do seu ponto de vista. No entanto, ele está sempre dependente das normativas recebidas de outros técnicos, colocados em níveis superiores da hierarquia do sistema, que são responsáveis pela concepção das técnicas e definição dos procedimentos que ele aplica no seu quotidiano.

b) O Professor como Profissional Reflexivo

A actividade docente requer o domínio de determinadas técnicas que permitem agir em conformidade com as necessidades próprias duma aula. No entanto, como bem sabemos, se o professor se limitar a dominar aquelas técnicas, que utiliza de uma forma rígida e inflexível, então, certamente, vai confrontar-se com um problema bem próprio da prática docente. Porque numa aula acontecem, quase sempre, coisas diferentes das previstas, decorrendo na incerteza da sua acção e dos efeitos que ele pretende atingir.

Significa isto, que são insuficientes os procedimentos baseados no conhecimento sistemático e científico que o Professor adoptar para dar resposta a todas as situações que se colocam no quotidiano da prática docente, sendo que muitas delas desafiam as soluções técnicas conhecidas e criam situações únicas, incertas e de conflito, como nos refere Rodrigues (2009, p.32).

Dada a especificidade da acção que desenvolvem, os professores têm que elaborar os seus próprios juízos sobre o que devem ou não fazer, configurando-se, desta forma, *“o desenvolvimento duma prática reflexiva que vai muito para além dos acontecimentos da sala de aula, abarcando todos os contextos onde se desenvolve a prática lectiva, a partir da qual se geram os saberes que contribuem para desenvolver a competência profissional do professor que se configura mais como uma competência intelectual do que apenas técnica.”*, como nos dizem Giroux (1990) e Smyth (1987), citados por Rodrigues (2009, p.41),”

Ocorre-nos, então, perguntar que tipo de competências são necessárias para as actividades que, “tal como o ensino, se caracterizam por agir sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor?” (Domingos, 2003, p.71).

Para responder à questão suscitada, vamos ao encontro de Schön (1983, 1987), que desenvolveu a ideia de profissional reflexivo a partir da observação e análise da forma de actuar e agir dos professores, quando confrontados com as usuais situações de ensino que se caracterizam exactamente pela incerteza, instabilidade, singularidade e cuja importância depende do juízo dos intervenientes no processo.

Segundo o autor, tal como na actividade humana, os professores realizam uma série de acções de forma espontânea, não pensando sequer nelas, muitas vezes sem se aperceberem que as aprenderam, e que a elas recorrem numa forma quase automática, sem estarem a pensar que as vão utilizar.

Quando no decorrer da aula, há necessidade de uma intervenção do professor para responder a uma alteração imprevista do empenho dos alunos, ou mesmo para promover a integração de um aluno que revela instabilidade e dificuldades de relação, recusando-se a realizar uma actividade, ele vai ter que rapidamente mobilizar grande quantidade de informação, de forma a poder decidir a melhor atitude a tomar que lhe dê as maiores garantias de eficácia. Este processo dá-se pela capacidade que os professores parecem ter de pensar em simultâneo ao agir e que é conhecido por reflexão na acção – *reflection in action* (Schön, 1983).

Deste modo, este aspecto constitui-se como fundamental para a compreensão do saber específico dos professores. *“Um professor não é um profissional que se possa limitar a transmitir conhecimentos através da aplicação de teorias e técnicas de ensino. A particularidade que caracteriza o tempo e o espaço numa aula confere-lhe a responsabilidade de ser ele, e só ele, o responsável pela mobilização e aplicação dos conhecimentos necessários para o efeito.”* (Rodrigues, 2009, p.33)

Continuando com Schön (1983), e ainda neste aspecto da reflexão, ele considera que quando, após a realização da actividade, o professor a analisa, referenciando aspectos e factos relevantes, procurando compreendê-los e procurando encontrar soluções ou estratégias alternativas para futuramente aplicar, ele está a proceder àquilo que chama reflexão sobre a acção – *reflection-on-action*.

Indo mais longe no tempo, Schön (1983) define uma outra forma de reflexão, que designa como reflexão sobre a reflexão na acção – *reflection on reflection-in-action* – que é uma forma de reflexão que se faz quando tentamos reconstruir mentalmente as nossas acções passadas e que, devido à distância temporal com que se produz, permite uma diferente percepção dos acontecimentos e, como tal, a possibilidade de encontrar novas soluções.

O que atrás fica dito, permite-nos percepcionar a importância e as relações que existem entre os conhecimentos teóricos e os práticos na construção dos saberes docentes. Nesta perspectiva, o professor, pode ser considerado como um prático e um teórico da sua prática, sendo que *“a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”* (Cardoso et al., 1996), citados por Rodrigues (2009, p. 82).

Nestas circunstâncias, o professor reflexivo é o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.

Neste tipo de professor reflexivo, a autonomia aparece como um aspecto da responsabilidade própria, perante a forma independente e única como resolve as situações e como toma decisões para a realização da sua prática educativa de forma a corresponder tanto à sua forma de pensar como às responsabilidades sociais que tem como professor (Domingos, 2003).

Podemos então entender, que esta acção reflexiva confere um poder emancipatório ao professor e não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere e se desenvolve. Implica, igualmente, um “desejo activo” de transformação, no sentido de alterar a situação social onde o professor se movimenta, quer seja a escola, quer seja a sala de aula.

“Neste enquadramento, o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula. Assenta, pois, na procura de autonomia e melhoria da sua prática num quadro ético de valores democráticos.” (Oliveira e Serrazina, 2002, p.9).

c) O Professor como Investigador

Este tema, que tem sido recorrentemente abordado em Portugal nos últimos anos, não pode ser, segundo Serrazina e Oliveira (2001, p.284),

*“desligado dos desafios que se têm colocado aos professores relativamente às questões normativas da gestão curricular.”*¹⁵

De acordo com aquele normativo, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os casos.

Neste ponto, de acordo com Serrazina e Oliveira (2001, p.284), e ainda que de forma implícita, *“está a solicitar-se ao professor que assuma um papel activo na gestão curricular.”* Esta ideia entronca na concepção que pode ler-se em textos de diversos autores nacionais, como por exemplo, em Roldão (2000), que nos diz que *“Pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.”* Pode depreender-se desta citação uma visão do currículo que tem associada a si a ideia do professor como professor investigador (McKernan, 1996).

Segundo Alarcão (2001), a noção de professor investigador associa-se normalmente a Stenhouse, e a sua origem situa-se nos anos 60, embora a ideia de professor como investigador da sua acção venha dos anos 30 e já se encontre expressa na obra de John Dewey.

Como tivemos a oportunidade de apreciar nos pontos anteriores, os processos de reflexão são geradores de um saber específico da acção docente, que não é totalmente dependente de teorias e práticas estabelecidas, construindo-se ao longo das novas e diferentes formas como se colocam os problemas do dia a dia do professor. Tais processos de reflexão conduzem à definição do conceito de professor como um investigador.

Esta ideia é defendida por Schön (1983), que considera que os professores, ao tentarem encontrar e ao aplicar uma solução para um problema com que se deparam, vão ser confrontados a seguir com os efeitos que a

¹⁵ Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de Janeiro, de reorganização curricular do ensino básico, artigo 2º, ponto 4 e seguinte:

situação provoca e, portanto, vão ter que procurar outras soluções que permitam actuar de acordo com o novo quadro com que se passaram a confrontar.

Falando-se de investigação, torna-se pertinente recorrer a Bento (1995, p.33) que, ao referir-se às soluções encontradas no campo das ciências, diz que *“a ciência, quando resolve um problema, cria, pelo menos dez... (e) abre portas para novas inseguranças”*, desta maneira reforçando exactamente o aspecto referido por Schön.

Como nos diz Rodrigues (2009, p.35), *“A análise da situação, a actuação realizada, a análise da nova situação daí resultante e a consequente nova actuação realizada, suceder-se-ão no tempo e marcarão a forma de actuar do professor. Processo que se assemelha ao realizado pelos investigadores nas suas experiências, considerando ele que, neste caso, a prática do professor é em si um modo de investigar.”*

Continuando e reportando-nos a McDonald (1989, p.254), *“isto não quer dizer que o acto educativo se caracteriza pelo completo livre arbítrio do docente. Quando se ensina, ensina-se aquilo que está no curriculum do curso e no programa da disciplina ou área disciplinar.”* Afinal, aquilo que o professor faz é interpretar, adaptar e mesmo (re)criar esse currículo, aplicando-o na realidade concreta, única e irrepetível que é uma aula.

Por outro lado, segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.7), *“A perspectiva do professor investigador rejeita a concepção do professor como técnico, consumidor, receptor, transmissor e implementador do conhecimento de outras pessoas, e assume que o seu papel é como intelectual, produtor de conhecimento, investigador e até, em alguns casos, como crítico e teórico em matérias educativas e sociais.”*

De facto, na visão do professor como um técnico, baseado no modelo de racionalidade técnica, o professor actua, utilizando as suas técnicas de ensino sobre uma realidade que lhe é externa e estranha, enquanto os professores reflexivos e investigadores fazem parte da situação sobre a qual actuam, afectando e sendo afectados pelas decisões que tomam (Domingos, 2003).

Como nos recorda Rodrigues (2009, p.36), *“da prática reflexiva do professor nasce um saber, o saber do professor, podendo então considerar-se, que sendo o professor um prático e um teórico da sua prática, ele evolui*

exactamente por conseguir elaborar novos saberes através da constante análise das múltiplas opções com se depara em cada situação de ensino.”

Desta forma, os professores reflexivos tornam-se capazes de reforçar a sua autonomia face aos pensamentos dominantes de uma dada realidade e em relação à sua própria actividade, pois são críticos em relação ao que eles próprios fazem.

Naturalmente que não podemos esquecer que o trabalho deste tipo de professores necessita de se realizar num ambiente de trabalho que proporcione tais práticas. Contextos de trabalho marcados pela burocratização, exagerado controlo e dirigismo, com regras muito restritas e objectivos muito rígidos, são pouco propícios ao desenvolvimento da prática da reflexão (Domingos, 2003).

3.3.4. Considerações Finais

Aqui chegados, certamente que muito mais haveria para pesquisar e melhor poderia ter sido feita a pesquisa. Mesmo assim, aqui fica o reconhecimento pelo contributo deste trabalho, para o meu desenvolvimento profissional, necessário à minha evolução enquanto docente.

Fica também a satisfação pelas questões escolhidas, pela sua objectiva pertinência e o reconhecimento de que as expectativas colocadas à partida foram, foram justificadas por aquilo que se apresenta à chegada.

Posto isto, cabe aportar agora as considerações finais que, de forma breve, procurarão apresentar e enquadrar, aquelas que em minha opinião, são as respostas às questões colocadas.

A **educação** é o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência. Mas ao contrário de certa corrente de pensamento, ainda dominante, instituída como comunidades educativas, de professores, alunos e pais, devemos entender e contextualizar a educação, como algo que não pode continuar a significar, apenas, ensinar, instruir, treinar e domesticar. Mas, sobretudo, que lhe cabe formar a autonomia dos alunos, torná-los competentes e, por isso, mais do que serem o objectivo do ensino, eles devem ser sujeitos do processo educativo, parceiros activos, com outros, de trabalho a desenvolver de forma partilhada e solidária.

Isto passa, também, por incluir neste processo, com estatuto por inteiro, de solidariedade e responsabilidade social, os familiares, particularmente os pais, que devem deixar de continuar a ser apenas “parte do problema”, para se constituírem como “parte da sua solução”.

Sabemos que a educação está intimamente ligada à realidade e ao contexto social em que vivem o professor e o aluno e que o acto de aprender e de conhecer nunca está separado dessa realidade e desse contexto. Assim sendo, não podemos desconhecer, relativizar e excluir o ambiente social difícil e conturbado em que vivemos, em que uma parte, cada vez mais significativa, da população, tem vindo a ser excluída, quanto a direitos básicos de sobrevivência, de emprego, saúde e educação. Esta situação, enforma aquela realidade atrás referida. Também, nos devemos preocupar, acompanhar e perceber a profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional que está a ocorrer, da qual é expectável um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida.

Além disso sabemos, ou pelo menos devemos saber, todos, que toda esta realidade, com as suas múltiplas mudanças, avanços ou recuos, tem incidência directa sobre a condição económica, social, política e cultural da população, afectando **o papel da escola e o exercício profissional dos seus docentes.**

Neste quadro de situação, acentua-se a necessidade de um grande investimento na educação, que possibilite enfrentar os desafios e os avanços da ciência e da tecnologia, da globalização da economia, da transformação dos processos de produção e de consumo. Mas, também, que contribua para resolver os graves problemas sociais existentes.

Surge então a necessidade de **uma nova escola. Uma escola que seja deste tempo**, com capacidade de resposta aos desafios das transformações e dos problemas sociais em curso; uma escola que não se torne, cada vez mais, descontextualizada da realidade que a enforma. Nesta perspectiva, uma (nova) escola que deixe de ser uma mera agência transmissora de informação, previamente definida e determinada e que se transforme num lugar de análises críticas e de produção de informação, onde o conhecimento delas resultante tenha significado e venha a possibilitar uma adequada intervenção sobre a realidade, resolvendo os seus problemas e criando novas soluções. Uma

escola onde se realize, com êxito, a interligação entre as três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde possam ser desenvolvidos e geridos, conhecimentos e relações, comprometicimentos e afectos.

Entretanto, enquanto fazemos caminho em direcção à escola que desejamos, não podemos ignorar, que existem nas nossas escolas, hoje mais do que ontem, alunos desmotivados e problemáticos; professores igualmente desmotivados e muitos deles profissionais desajustados, da realidade escola, porque “ser professor”, se tornou para eles, a única opção profissional possível. Por isso se entende que a sala de aula se tornou no espelho da nação, com todas as ilações que podemos extrair dessa situação.

Caberá questionar **como é ser professor** neste contexto em profunda transformação?

Será que a maioria dos **profissionais docentes em exercício** estão capacitados, quer pelo seu currículo académico, quer pelo seu currículo de prática, para desempenharem o seu papel, no sentido de contribuírem, com eficácia e com eficiência, para a construção de uma nova escola? Certamente que muitos estarão; mas a maioria certamente que não está.

Do mesmo modo, será que **os novos professores** estão a ser capacitados, quer em termos de políticas de educação, quer em termos de concepção de estrutura curricular, para esta nova escola? Ou continuam a ser preparados para uma escola ideal, distante do mundo real, onde quase nunca as condições mais básicas para a acção educativa estão presentes? Também aqui, apesar do muito que já vem sendo feito, quer em termos de política de educação, quer em termos de concepção de estrutura curricular, por parte dos nossos estabelecimentos de ensino superior, a formação da maioria dos novos professores ainda está desajustada e, por isso, distante de novo quadro de exigência social.

Nestas circunstâncias, **ser professor ainda significa, actualmente**, tomar decisões pessoais e individuais constantes, muito embora, sempre reguladas por normas colectivas que, na maioria das vezes, são elaboradas por outros profissionais, ou obedecem a normativos institucionais.

Neste contexto, se entendemos que sozinho o professor não pode definir a acção educativa, enquanto construção autónoma, também consideramos que ser-lhe-á difícil reflectir sobre o papel que ocupa no processo educativo.

Esta questão só poderá ser respondida, se a competência docente for entendida como algo que não é traduzível apenas por técnicas ou habilidades. Porque o **professor não é um técnico**. Tem de ser, acima de tudo, um professor integrador com o mundo e sabedor de seu papel social, sabendo que ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência, para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes. A consciência, que tanto a teoria como a prática, são de extrema importância para o processo de ensino deve obrigatoriamente existir.

Mas a realidade escolar é uma realidade complexa, que se caracteriza por um emaranhado das causalidades e das determinações, que lhe estruturam o funcionamento e que, tendo em conta esta complexidade, o professor tem de agir com **responsabilidade**, pois somente dessa forma ele pode tomar as decisões necessárias a uma correcta condução do processo.

Esta **responsabilidade** só pode e só deve ser efectivamente exercida, se o professor tiver **autonomia de decisão**, no quadro da sua responsabilidade pessoal e social. O que só poderá ser assumido, se ele for dotado das competências técnicas, dos recursos didácticos, dos conhecimentos da matéria de ensino, em conjunto com os princípios e a consciência do sentido e das consequências, das práticas pedagógicas que levar a cabo.

Configura-se, assim, o desenvolvimento numa **prática reflexiva**, que vai muito para além dos acontecimentos da sala de aula, abarcando todos os contextos onde se desenvolve a prática lectiva, a partir da qual se geram os saberes que contribuem para desenvolver a **competência profissional do professor**, que é um aspecto fundamental que o capacita para assumir as suas responsabilidades, e que só se desenvolverá se lhe for possível exercitá-la, o que acontecerá se puder dispor de autonomia profissional.

Neste enquadramento, a ideia de **reflexão** surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de uma pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses,

descobrendo novos caminhos, construindo e concretizando soluções para os seus problemas. É o poder da reflexão sobre a prática, como dinamizador de melhores práticas.

O **processo de reflexão** define-se, então, como sendo uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e cuidadosa, daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que dele resultam. Nestes termos, a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho. As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social.

Ser reflexivo é uma maneira de ser professor!

Porque um professor que não reflecte sobre o ensino, actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele. Ao contrário, a **reflexão** implica uma intervenção intencional, na medida em que dá lugar à indagação e à compreensão, que por sua vez conduz à tomada de consciência, que é um pressuposto da racionalidade prática. Esta **acção reflexiva** confere poder emancipatório ao professor, proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento e não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere.

Por conseguinte, o conceito de **prática reflexiva** surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, sublinhando o papel da reflexão crítica para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que proporciona oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. O envolvimento do professor na prática reflexiva implica, da sua parte, **abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento.**

Aqui chegados, procuremos responder à questão principal: “**O que é ser Professor Hoje?**”

Pelo que vimos atrás, **responder a esta questão, deverá sê-lo mais na óptica do desejável, do que relativamente ao que ainda é.**

Nesta perspectiva, “**Ser Professor Hoje**”, **deverá ser**, um professor que adopte uma prática reflexiva, que se assuma como um profissional reflexivo, socialmente implicado e responsável, actor competente,

autónomo e activo, cuja prática não seja apenas um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos daquela mesma prática.

Nesta perspectiva, e segundo o exposto, a reflexão assume-se, realmente, como muito importante na construção de um professor mais competente.

Porque o seu poder sobre a prática é indutor de melhores práticas. Porque constitui uma forma especializada do professor pensar, baseada na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Porque ser reflexivo é uma maneira de ser professor, e constitui uma forma de estar em educação.

Porém, não podemos terminar sem considerarmos que o professor, como profissional reflexivo, constituindo-se como meta importante e desejável para se ser professor hoje, só por si, sendo necessário, numa perspectiva de construção individual, pode não ser suficiente, num sentido mais amplo, mais “colectivo”. Ou seja, porque desejamos e sentimos, a necessidade de uma nova escola. Uma escola reflexiva (Alarcão, 2001, p.11), *“concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua actividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.”*

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. Realização da Prática Profissional

Neste capítulo, são tratadas as questões relativas à realização da prática profissional, durante o EP. Em conformidade com o que está previsto no documento normativo em vigor na FADEUP¹⁶, tornou-se possível a apresentação autónoma, de um estudo específico, sobre um problema decorrente do processo de ensino/aprendizagem, cuja metodologia mais adequada foi a investigação-acção.

Procurando responder ao que nos foi pedido, apresenta-se aqui um estudo posicionado no âmbito do Ensino da Educação Física, incidindo, concretamente, sobre o desenvolvimento profissional enquanto Estagiário de Educação Física, durante a realização do EP.

A sua realização foi um desafio que encarei como um ponto importante no meu processo formativo enquanto professor de EF.

4.1. A Importância da Reflexão durante a Realização do Estágio Profissional e/ou Pedagógico

A formação de professores, principalmente a partir da década de 90, constituiu-se como uma das temáticas mais importantes e mais investigadas, na área da Educação, particularmente, no que respeita à investigação dos conhecimentos adquiridos pelo professor, sejam eles provenientes do exercício profissional, sejam os da sua formação inicial ou contínua.

No caso da formação inicial de professores, boa parte dessa investigação tem a ver com a realização do estágio profissional, palco de confronto entre as expectativas pessoais e profissionais do estagiário, com a realidade do ensino, especialmente com a sua dimensão prática, pouco exercitada em anos anteriores da sua formação académica.

Se, actualmente, vem sendo acentuada a preocupação com a recuperação do atraso que conduziu ao tardio entendimento dessa realidade e da importância da vertente prática da formação inicial de professores, tal facto assenta, como afirma Alarcão (1996), *“no facto de as Universidades não terem*

¹⁶ “Normas e Orientações para a redacção e apresentação de dissertações e relatórios” - FADEUP

sabido compreender as exigências que comporta uma formação integral do professor e, sobretudo, de não terem sabido dar o justo valor à dimensão prática da formação profissionalizante, como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor”. (p.26).

Já o afirmei antes, e volto a repetir, que tenho, pela experiência já vivenciada no meu EP, a sorte e a felicidade de poder afirmar que a minha Faculdade está no caminho certo, não só pelo EP que me proporcionou mas, fundamentalmente, pelos normativos orientadores desse estágio, demonstrativos por si próprios, e para os futuros docentes, do papel e da importância que ela reconhece, na referida dimensão prática da formação profissionalizante.

É que, tal como foi bem reconhecido, particularmente nos últimos anos, o professor é a chave principal para a mudança na educação e para a melhoria da escola. Com políticas de educação ajustadas, ou não, à realidade vivida; com estruturas curriculares adequadamente concebidas, ou não, o aço educativo continua a acontecer; e será sempre aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula, que em última análise define o tipo de aprendizagem feito pelos alunos (Hargreaves, 1994).

Concordando com Silva (2009, p.113), que *“os estagiários, numa fase inicial, apresentam um conhecimento didático pouco consistente e que grande parte das concepções que possuem sobre o ensino resulta das experiências enquanto alunos. A prática lectiva aparece como fundamental ao desenvolvimento do conhecimento profissional do professor”*. Nessas circunstâncias, como afirma Rodrigues (2009), é na formação inicial, *“que se devem lançar as bases que permitam reconhecer a autonomia como uma característica central do trabalho docente e a prática da reflexão como a ferramenta que promove o desenvolvimento e a melhoria das práticas profissionais”* (p.XI). Do mesmo modo, não devemos esquecer, que aquilo *“que distingue um profissional experiente de um novato, não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço”* Alarcão (1996, p.29).

Com a realização do EP, se consideramos que “o *objectivo da formação é apetrechar o estagiário para este ser capaz de responder à complexidade do ensino, ...*”, então o estágio deverá ser “*um processo centrado no formando, i.é., um processo aberto, reflexivo, que funcione como um apoio sistemático com vista ao desenvolvimento profissional do formando*” (Silva, 2009, p.35).

E, do mesmo modo, estamos de acordo com Alarcão (1996, p.11), quando citando Schön, sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender “*que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais.*”

Do mesmo modo, para nós, a reflexão assume uma importância essencial na Formação Inicial de Professores de EF, particularmente no processo de ensino/aprendizagem, no decorrer do seu EP.

Sendo assim, assumi como principal propósito do estudo, procurar compreender a importância da reflexão, no processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do estágio profissional, de um Estudante Estagiário de Educação Física. E procurar ainda, de forma complementar, compreender as alterações ocorridas no meu padrão reflexivo enquanto estagiário, ao longo do ano de estágio profissional, bem como o nível de reflexão em que me situei no final do mesmo.

O presente trabalho organiza-se em cinco capítulos: enquadramento teórico onde, de forma breve, situo a questão da formação de professores, as questões relacionadas com a problemática da reflexão e onde é enquadrado o processo de supervisão no contexto da formação inicial de professores. No terceiro capítulo são apresentadas as questões de pesquisa que orientaram o estudo. No quarto capítulo exponho a metodologia utilizada para análise das reflexões críticas elaboradas. No quinto capítulo faço a apresentação e discussão dos resultados e, por último, no sexto capítulo enuncio as principais conclusões do estudo.

4.2. Enquadramento Teórico

4.2.1. Formação de Professores

4.2.1.1. A Necessidade de Repensar a Formação de Professores - Currículo Docente Necessário aos Tempos Actuais.

Enfrentamos actualmente os desafios resultantes dos grandes avanços da ciência e da tecnologia, da globalização da economia, da transformação dos processos de produção e de consumo. Temos pela frente a enorme tarefa de resolver os graves problemas sociais existentes, que têm a ver, principalmente, com o desemprego, com a saúde, com a justiça e com a educação.

Vivemos, também, como nos recorda Alarcão (2001), um tempo *“de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional”*, em que se aponta *“a educação como o cerne de desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida”*. (p.10).

Esperamos, por isso, a concretização de mudanças nas políticas públicas de educação e a concepção de novas estruturas curriculares, que propiciem a formação de novos profissionais, ajustados à realidade configurada. E a concretização de uma escola, que seja deste tempo, com capacidade de resposta aos desafios colocados pelas transformações e pelos problemas sociais em curso. Uma escola que, de acordo com Libâneo (2001, p. 85), *“(...) precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação (...)”*

Ou seja, um contexto educativo ajustado ao contexto social, científico e tecnológico que atravessamos. Um contexto, onde não podemos continuar, como afirma Ferreira (2007, p.5), a *“preparar o professor para uma escola ideal, muito longe do «mundo real» onde quase nunca as condições mais básicas para a acção educativa estão presentes.”*

O professor, quer em formação inicial, quer em formação contínua, tem de ser, e estar preparado, para assumir um novo tipo, mais alargado, de

responsabilidades, que lhe exigirá conhecimentos ajustados à sua acção docente. Isso só poderá acontecer, *“se for dotado das competências técnicas, dos recursos didácticos, dos conhecimentos da matéria de ensino, em conjunto com os princípios e a consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas que leva a cabo”*, conforme nos transmite Sockett (1993), citado por Rodrigues (2009, p.41).

Adicionalmente ter, a plena consciência que a *“formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos, ou técnicas, mas sim, mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.”* (Nóvoa, 1995, p. 25). O que nos conduz à importância de se reflectir sobre o currículo necessário ao contexto actual, bem como à importância que deve assumir o currículo docente, no quadro da formação inicial ou contínua de professores.

Neste sentido devemos-nos questionar, hoje, sobre as possibilidades emancipadoras do currículo docente, em que este não seja apenas um mero conjunto de conteúdos aprendidos pelos estudantes, futuros profissionais, na tal escola “ideal”. Na realidade, o currículo docente, necessário ao contexto actual, deverá reflectir uma estratégia clara, de introdução do estudante, futuro profissional, num determinado modo de vida, actual e real. Entendendo-se, desta forma, o currículo como uma configuração de conhecimentos, métodos e valores, que legitimem, como devidamente preparado, a introdução do futuro profissional na vida activa.

No mesmo sentido, Vagula (2005-p.6), afirma que, *“há que, nos demais projectos de formação profissional, serem valorizadas as experiências pessoais e profissionais, assim como o quotidiano escolar como espaço de construção colectiva de saberes, de qualificação docente. De facto, consideramos, pelo menos no que se refere à Formação Inicial, há que se ampliar a formação prática, ao longo da oferta do currículo, e não apenas limitada às disciplinas de Estágio. É desejável, nessa perspectiva, que o currículo propicie situações práticas para os académicos, nas quais a reflexão crítica tenha como fonte a teoria e o quotidiano escolar, no qual, futuramente, esses alunos devam trabalhar.”*

E servindo-nos, de Tardif (2002, p.241), esta posição é apoiada, quando ele afirma *“Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à*

sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos.”

Regressando a Libâneo (2001, p.28), e retomando a importância de se reflectir sobre o currículo necessário ao contexto actual, parece-nos pertinente reflectir sobre as novas atitudes docentes que o autor apresenta como necessárias ao currículo do novo professor, frente às exigências que as mudanças em curso trazem consigo. “São elas:

- *Assumir o ensino como mediação: aprendizagem activa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;*
- *Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola interdisciplinar;*
- *Conhecer as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;*
- *Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica, a se habituarem a aprender as realidades focadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;*
- *Assumir o trabalho de sala de aula como um processo de comunicação e desenvolver a capacidade comunicativa;*
- *Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula;*
- *Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças do contexto da escola e da sala de aula;*
- *Investir na actualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continua;*
- *Integrar no exercício da docência à dimensão afectiva;*
- *Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios.”*

Essas novas atitudes, a resultarem de um currículo ajustado à realidade e do repensar da formação inicial de professores, vêm demonstrar, como nos diz Oliveira et al. (2006, p.8), “*que o profissional actual deve incluir na sua acção, a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, trilhando caminhos inseguros e não conhecidos, precisando assim, de assumir responsabilidades e*

correr riscos, a fim de desenvolver habilidades dos alunos, superando a crença de que para se ser professor, basta transmitir com clareza determinados conteúdos.”

Por fim, concordar com Ferreira (2007, p.6), pois “ *A escola não pode permanecer na forma que se apresenta hoje. É preciso repensar a formação do professor, (...). Porém, esta não deve ser baseada em pequenos estágios ou períodos de reciclagem, mas efectivamente contínua, sem prejudicar o trabalho com os alunos e gerando resultados positivos e directos na prática dos professores.*

É necessária a adopção de uma postura mais “realista e inovadora”. Onde, se possível, se deve pensar um processo de formação de profissionais capaz de garantir um conhecimento mais crítico, (...) uma melhoria da percepção do espaço visual e corporal dos sujeitos e um domínio amplo de metodologias mais apropriadas para lidar com a diversidade, bem como uma capacidade de maior diferenciação das intervenções e de gestão.”

4.2.1.2. A Construção da Autonomia e dos Saberes Profissionais

Sabemos que no âmbito da FADEUP, o objectivo geral do estágio profissional “*visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.*”¹⁷

Obviamente que comungamos do objectivo expresso e na mesma linha, estamos de acordo com (Freire 2007, p.107), quando este nos diz que,

“...ninguém é autónomo, primeiro, para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...) ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo o dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.”

¹⁷ In “**Normas Orientadoras do Estágio Profissional**” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.

É manifesta a insegurança dos professores em formação. Claro que nuns, mais do que noutros, por razões que têm a ver, para além das suas características pessoais, com as suas experiências e vivências anteriores. A natural falta de experiência, um débil conhecimento das suas próprias características e capacidades, o desconhecimento das características do outro, visto aqui como o responsável pela orientação do estágio, mas também, pela avaliação, resultam numa insegurança e hesitação nas decisões a tomar. Adicionalmente, o próprio desconhecimento sobre os alunos com que vão trabalhar, certamente diferentes daqueles sobre os quais criaram expectativas.

Por isso mesmo, não será de estranhar que os professores estagiários, em início de carreira, preferem que lhes seja dito o que devem fazer, pela simples razão de que se sentem fora, perdidos, novatos, como o confirmam estudos de Copeland (1980) e de Copeland e Atkinson (1978), referidos por Rodrigues (2009).

Sabemos, no entanto, que o professor estagiário não é um desconhecedor absoluto sobre o que é a escola e a sua profissão. A experiência adquirida ao longo dos anos como estudante permite-lhe ter uma imagem das características e particularidades da carreira profissional que está a iniciar. Esta imagem, alimentada pela forma como viveu a sua formação escolar, naturalmente que condiciona a forma como ele vai encarar a sua formação inicial. Importa recordar também, que aquilo *“que distingue um profissional experiente de um novato, não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço”* (Alarcão, 1996, p.29).

É pois, na formação inicial, particularmente durante a realização do EP, tal como refere Rodrigues (2009), *“que se devem lançar as bases que permitam reconhecer a autonomia como uma característica central do trabalho docente e a prática da reflexão como a ferramenta que promove o desenvolvimento e a melhoria das práticas profissionais”* (p.XI). Daí o papel incontornável e a importância indiscutível do Estágio Profissional, realizado em contexto real, de forma progressiva e orientada.

Como afirma Campos (2007), citado por Rodrigues (2009, p.15), *“o saber do professor é um saber complexo, sincrético, heterogéneo, temporal e*

plural. É um saber dinâmico, sempre em mudança e evolução. O docente, através das suas capacidades, da sua sensibilidade, da sua maneira de ser e agir, que se baseia nos conhecimentos e na experiência, coloca-o ao serviço dos alunos.” De alunos concretos, sempre diferentes, situados num determinado contexto, que não se repete, sempre novo, sempre diferente, “Até porque as situações pedagógicas são como os momentos da vida: são únicas e nunca se repetem” (Bento, 1995, p.64).

Segundo Tardif (2002,p.47), o conhecimento docente compõe-se pelas seguintes características:

- Saberes disciplinares: conteúdo das disciplinas;
- Saberes curriculares: conteúdo dos programas escolares;
- Saberes pedagógicos: baseados nas didácticas, nas metodologias e em técnicas pedagógicas, aprendidas em formação inicial;
- Saberes experienciais: fruto da experiência e prática quotidiana do docente e do seu trabalho como professor na interacção com os alunos, na gestão da classe.

Já Pimenta (1999), citado por Oliveira et al. (2006, p.10), revela quais os saberes necessários à prática docente, “*como sejam:*

- **A experiência:** *A experiência de um professor dá-se por meio da sua construção social, mudanças históricas da profissão, exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias, como também, pelo quotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.*
- **O conhecimento:** *O conhecimento não deve ser entendido simplesmente como informação, mas sim, como o trabalho das informações através de sua classificação, análise e contextualização. Portanto, a finalidade da educação escolar é possibilitar o trabalho dos alunos quanto aos conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de desenvolver habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.*

- **Saberes pedagógicos:** *Constituem-se no relacionamento do professor/aluno, na importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem e das técnicas de ensinar, bem como, os saberes científicos, a experiência dos professores, e da psicopedagogia (especialização). Sendo assim, os profissionais da educação, em contacto com os diferentes saberes sobre a educação, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontá-los e produzir assim, os saberes pedagógicos.”*

Também Grossman (1990), referido por Rodrigues (2009-p.15), considerava já *“quatro fontes principais a que os professores recorrem:*

- *a experiência de ver a ensinar ou aprendizagem por observação;*
- *a componente disciplinar;*
- *a componente profissional;*
- *a experiência de ensino.”*

Porque existe uma relação muito grande entre os conhecimentos teóricos e a prática da leccionação, o ensino realizado e a realizar, dependerá sempre da forma como se ligam estas várias características e da forma como são estruturadas para se apresentarem e concretizarem, sob a forma duma aula, num determinado momento, e perante uma determinada realidade. A que acrescem os conhecimentos, as convicções e as crenças acerca do ensino e da aprendizagem, acerca dos alunos e dos contextos educativos.

Os saberes necessários à prática docente e o inerente conhecimento profissional, nesta perspectiva, são uma construção pessoal, baseada na ligação relacional entre o conhecimento disciplinar, a compreensão do fenómeno educativo em toda a sua extensão e as experiências pessoais.

Ou, como dizem Oliveira et al. (2006, p.10), *“o professor deve correlacionar o seu conhecimento técnico e pedagógico com a sua experiência vivida a fim de construir e reconstruir os seus saberes, necessários a uma prática pedagógica direccionada a atender e compreender o seu aluno, em todas as dimensões, fazendo jus à sua profissão.”*

4.2.1.3. Competência e Conhecimento Profissional do Professor

Reconhecemos que estamos perante um professor competente, quando no exercício da sua acção docente, este é capaz de articular os conhecimentos teóricos que possui com a sua prática profissional, tendo por base as suas experiências profissionais e pessoais, que lhe possibilitam interagir com os seus alunos, motivando-os e despertando neles o interesse em aprender. Nestas circunstâncias, a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos, depende da **competência profissional do professor**, que tem origem na formação inicial do professor e no seu desenvolvimento posterior, através de formação contínua.

No mesmo sentido, Magalhães e Arantes (2009) consideram que *“a competência profissional envolve a capacidade que o professor tem para articular o conhecimento teórico à sua prática profissional. Para tanto, parece ser prudente considerar as experiências pessoais que o mesmo “carrega” desde a tenra idade, as vivências académicas pelas quais passou, as situações que o sensibilizaram e que se iniciam no primeiro ano da licenciatura. Estas experiências serão, por certo, ampliadas com sua inserção no mercado de trabalho e no importante exercício da formação continuada.”*

Concordamos com a sugestão de Tardif (2002), citado por Vagula (2005,p.3), quando este sugere *“que olhemos o professor como um actor competente e sujeito activo, cercado de saberes, que em seu desempenho, frequentemente, se depara com situações problemáticas, para as quais não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos das ciências da educação, ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina. Para solucioná-las, o docente necessita de saberes que emergem das múltiplas interacções entre as fontes de seus saberes, que, como assinalamos, são de origem e natureza diversas.”*

Conforme nos refere Rodrigues (2009,p.41), também ele comungando do conhecimento desenvolvido por Giroux, (1990) e Smyth, (1987), *“configura-se assim o desenvolvimento numa prática reflexiva que vai muito para além dos acontecimentos da sala de aula, abarcando todos os contextos onde se desenvolve a prática lectiva, a partir da qual se geram os saberes que*

contribuem para desenvolver a competência profissional do professor que se configura mais como uma competência intelectual do que apenas técnica.”

Podemos então concluir, que a formação dum professor competente se caracteriza por ser um processo contínuo, que não se reduz somente à formação inicial. A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor, mas sim uma primeira etapa. Se ela preparar bem, desenvolvendo o professor como um profissional reflexivo, com atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação, o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho.

No âmbito da formação de professores, e conforme Ramos et al (2007,p.161), citando diversos autores (Graça, 1999; Grossman, 1990; Pacheco & Flores, 1999; Shulman, 1987), uma outra questão tem sido considerada como central, tendo motivado o rumo de investigações nas últimas décadas: **quais os conhecimentos que o professor necessita dominar para poder ensinar?**

As preocupações com esta questão têm levado grande parte dos investigadores a adoptar o conceito de **“conhecimento de base”** que, em termos gerais, se refere ao conhecimento que os professores devem possuir para realizar um bom ensino ou para alcançar um estágio de competência no ensino (Fenstermacher, 1994; Monteiro, 2001).

Tom e Valli (1990), citados por Ramos et al. (2007,p.162), acrescentam que, além da necessidade do professor possuir o conhecimento de base para o ensino, este por si só não é suficiente, porquanto o professor tem que ser capaz de o adequar às exigências da prática.

Entre outros autores, Grossman (1990) e Shulman (1987) consideram como principais fontes do conhecimento de base para o ensino, **o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento do currículo e outros conhecimentos sobre o ensino oriundos da literatura e da experiência de ensinar**, sendo que Shulman (1987) apresentou um conjunto de categorias do conhecimento base para o ensino, conforme podemos observar no Quadro 2, adaptado por Silva (2009, p.13), de Metzeler (2000).

Quadro 2 - Categorias do Conhecimento do Professor de Shulman (1987)

1. Conhecimento do conteúdo – conhecimento acerca da matéria a ser ensinada;
2. Conhecimento pedagógico geral – conhecimento acerca de métodos de ensino comuns a diferentes matérias e situações;
3. Conhecimento pedagógico do conteúdo – conhecimento acerca de como ensinar uma matéria ou tema a grupos específicos em contextos específicos;
4. Conhecimento curricular – conhecimento do conteúdo e de programas adequados ao desenvolvimento dos alunos de diferentes níveis de escolaridade;
5. Conhecimento dos contextos educativos – conhecimento acerca do impacto do contexto na instrução;
6. Conhecimento dos alunos – conhecimento acerca da aprendizagem humana aplicável ao ensino;
7. Conhecimento dos objectivos educativos – conhecimento acerca dos objectivos, propósitos e estrutura do sistema educativo.

Fonte: Metzeler (2000), adaptado por Silva (2009, p.13)

Esta proposta apresentada por Shulman (1987), estabelecendo sete categorias de conhecimento de base para o ensino, é uma das propostas que melhor acolhimento teve na área da formação de professores. O autor destaca a singularidade e importância do conhecimento do conteúdo, nomeadamente os conhecimentos específicos de cada disciplina, posição que é assumida por um vasto leque de autores, como essencial ao exercício competente do professor (Matos, 1989; Shulman, 1986; Vickers, 1987). Este conhecimento do conteúdo é o conhecimento típico do professor. Sem ele o professor nunca poderá estar à altura de realizar a incumbência educativa e formativa da disciplina que lecciona.

Conforme salienta Silva (2009,p.14), *“A importância do conhecimento é patenteada em estudos que nos dizem que, os professores com conhecimento da matéria mais aprofundado e organizado tendem a dar uma instrução de maior qualidade, porquanto fazem a ligação entre os conceitos, recorrem a formas variadas e adequadas de representar os conteúdos e apelam à participação activa e significativa dos alunos.”*

Significa isto que, quando ensinam matéria que não dominam bem, os professores tendem a usar várias estratégias para remediar ou esconder as suas dificuldades. Entende-se assim, que o conhecimento da matéria de ensino, não esgotando todavia as necessidades de conhecimento do professor, é fulcral, na medida em que ninguém ensina o que não sabe.

Entretanto, além do conhecimento da matéria de ensino, é fundamental a capacidade do professor, para tornar esse conhecimento mais compreensível ao aluno.

Este tipo de conhecimento foi denominado por Shulman (1986) de “Pedagogical Content Knowledge”, designado em português por “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, uma categoria particular de conhecimento, proposta pelo autor, resultante das adaptações que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina, com o propósito de tornar a matéria que ensina mais compreensível aos alunos.

Na mesma linha, Graça (2001, p.112) refere-nos *que “o construto «conhecimento pedagógico do conteúdo» resulta do entrelaçar de várias dimensões do conhecimento, essenciais ao desempenho da actividade docente, nomeadamente o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento dos contextos do sistema educativo.”*

Por sua vez, Grossman (1990), além de enumerar os diferentes tipos de conhecimento do professor, vem tornar mais compreensíveis as relações entre eles e sistematiza o conhecimento pedagógico do conteúdo em 4 componentes (Figura 9).

MODELO DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR

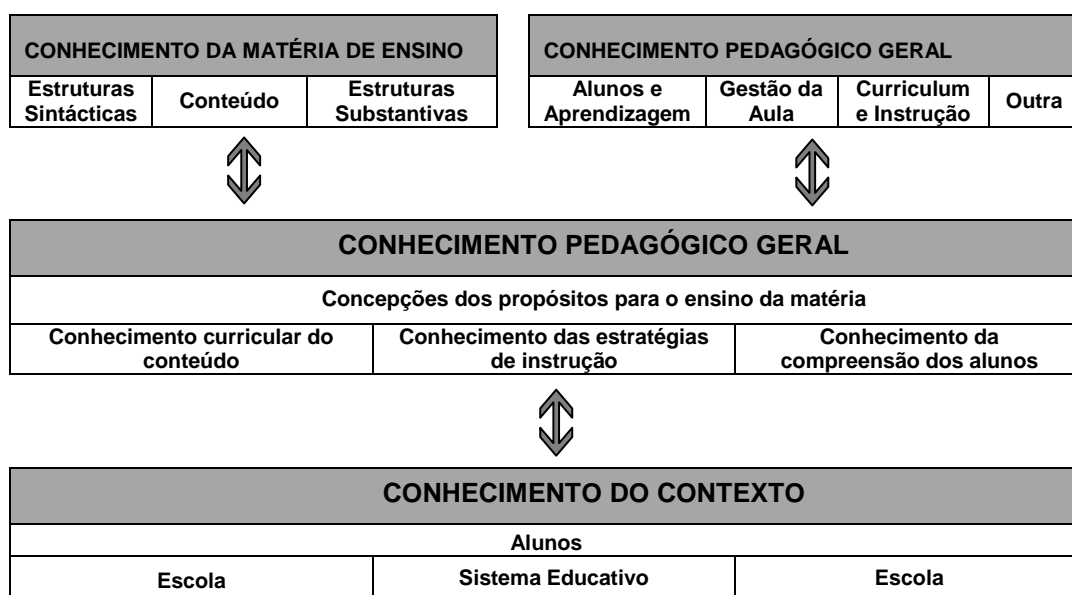


Figura 9 – Modelo do Conhecimento de Grossman (1990, p.5)

Como podemos observar na Figura 9, “o primeiro componente da estrutura do **conhecimento pedagógico do conteúdo** pode ser identificado como o conhecimento dos propósitos para o ensino ou dos fins educativos. Na base dos propósitos estão os valores pessoais que os professores atribuem à sua prática de ensino”, (Graça, 2001, p.113). Refira-se que são estes que vão influenciar as suas decisões quanto aos conteúdos a ensinar, às estratégias a utilizar, ao tempo a ser atribuído à prática, bem como às avaliações das aprendizagens e dos alunos.

O conhecimento curricular inclui o conhecimento dos meios curriculares disponíveis para estruturar uma determinada matéria para o ensino, assim como o ajustamento da matéria, tanto horizontal quanto verticalmente nos programas (Grossman, (1990), citado por Ramos et al. (2007)). Por sua vez, são estes conhecimentos que permitem ao professor adequar as suas propostas de ensino aos níveis dos alunos, tendo em conta o conhecimento dos programas, bem como a forma de os articular com os recursos didáticos e metodológicos disponíveis.

No que respeita ao conhecimento das estratégias de instrução, “este compreende o conjunto de representações da matéria, formas de instrução, demonstrações, explicações, analogias, metáforas, tarefas de aprendizagem,

que o professor utiliza para o ensino das diferentes matérias. No fundo é a forma de combinar estratégias para abordar determinado conteúdo à situação da aula e ao tipo de alunos.” Silva (2009, p.16).

Já quanto ao conhecimento da compreensão dos alunos, este pressupõe que o professor tenha conhecimentos sobre o que os seus alunos sabem sobre determinada matéria, que conheça as características dos seus alunos e a sua forma de aprender.

Neste sentido Sherin et al. (2000), referidos por Silva (2009, p.16), apresentam uma distinção entre a forma e o conteúdo do conhecimento do professor, considerando, que a forma tem a ver com a maneira de estruturar o conhecimento e o modo como o professor o organiza mentalmente. E que quanto ao conteúdo do conhecimento, ele se reporta ao assunto, à matéria, à finalidade do uso do conhecimento e sobre o quê. Referindo-se à forma do conhecimento do professor, consideram *“que este inclui **as agendas, os guias do currículo e as rotinas**. Por **agendas**, o autor entende como sendo os planos de aula idealizados mentalmente pelo professor que fornecem determinada estrutura e esquema do seu trabalho. (...) O **guia do currículo** consiste num conjunto de objectivos e acções ordenadas especificamente para determinada aula. Está fortemente vinculado ao conteúdo a ser ensinado e tem em conta as características dos alunos ao qual vai ser ministrado. (...) Por último, **as rotinas** são consideradas um conjunto de comportamentos implementados que possibilitam ao professor organizar algumas actividades.”*

Quando procuramos fazer esta leitura da relação entre a forma e o conteúdo do conhecimento, mas ao nível da supervisão e formação inicial de professores, constatamos que esta relação adquire uma importância maior, uma vez que os professores estagiários possuem um maior volume de conhecimentos quanto ao seu conteúdo, mas é através da prática que vão encontrar a forma de o adequar - o conhecimento - ao ensino e aos seus alunos. Neste processo de adequação, importa referir que a função do supervisor é muito relevante, na medida em que é imprescindível o acompanhamento sistemático dos estudantes estagiários na organização do seu processo de ensino e de aprendizagem.

Se é verdade que é imperioso planificar, organizar, pensar e reflectir sobre o que ensinar e como ensinar, também não é menos verdade, que os

estagiários têm grande dificuldade em o fazer. Por isso, estes necessitam de ajuda do supervisor até serem capazes de o fazer autonomamente. Ao supervisor cabe então a tarefa de os guiar na organização das tarefas a realizar.

Ao longo de todo este processo, importa que se incentivem, sistematicamente, os estudantes estagiários à realização da reflexão sobre o trabalho realizado e à perspectivação do que irão fazer nas aulas seguintes, que também é fundamental para essa compreensão.

Assim sendo, actualmente, podemos dizer que os estudos sobre o conhecimento do professor, que já consideram o conteúdo e a forma, revelam um entendimento diferenciado acerca de como o conhecimento do professor deve ser tido em conta, no processo de orientação dos estagiários, até porque o conhecimento do professor, associado à competência profissional, há-de ser sempre um conhecimento fundamental para o professor (Silva 2009).

4.2.1.4. Pensamento e Acção do Professor

Reconhecemos que a actuação do professor não resulta só de “dados” objectivos; resulta também, das suas crenças e convicções, importando, por isso, tentar perceber as questões relacionadas com o pensamento do professor. Por outro lado, diferentes variáveis influenciam a tomada de decisão do professor, porque o comportamento humano não pode ser globalmente entendido apenas baseado em factos exteriores e observáveis.

Segundo Clark e Peterson, (1986), citados por Lopes (2001, p.26), *“Se por um lado, a conduta cognitiva dos professores bem como outros comportamentos são guiados por um sistema pessoal de crenças, valores e princípios, sistema esse que lhe confere sentido, por outro, a experiência de cada um é também um factor de influência marcante na construção das atitudes e estas desempenham um papel decisivo na forma como resolvemos e enfrentamos determinada situação.”* Ou seja, os professores através dos seus percursos diferenciados de vida, de formação e de experiências profissionais, desenvolvem crenças, valores e princípios que vão determinar formas de actuação e tomadas de decisão igualmente diferenciadas.

De referir que o ponto de partida para a concepção de uma nova linha de investigação didáctica, designada por “*paradigma mediacional centrado no professor*”, habitualmente chamado “*pensamento do professor*”, teve o seu início com Jackson em 1968, com a publicação do livro *Life in Classrooms*. Esta obra foi um contributo importante, na medida em que veio alertar para a necessidade de olhar mais atentamente para o lado “oculto” do ensino e também para a necessidade de estudar o pensamento do professor, tendo em conta o contexto da aula, a opinião dos alunos e a atitude do professor.

Historicamente, de acordo com Januário (2009), é na conferência do *National Institute of Education*, efectuada nos EUA em 1974, que surge um painel intitulado “*O Ensino como Tratamento Clínico da Informação*”, considerado o pilar de fundamentação que tornaria decisivo o desenvolvimento da investigação relativa ao pensamento do professor. Esta ideia difunde-se pela Europa devido à acção da *International Study Association on Teacher Thinking* (ISATT), sediada em Londres (Sanches & Jacinto, 2004).

A obra mais referenciada e inspiradora de grande parte dos trabalhos, deu-se com a publicação do estudo de revisão da literatura de Clark & Peterson (1986), na 3ª edição do *Handbook of Research on Teaching* onde, pela primeira vez na história desta publicação, se inclui um capítulo exclusivo sobre os **processos de pensamento dos professores**, tornando-se um marco na investigação didáctica.

A investigação em torno dos processos de pensamento do professor resume-se a duas premissas Lopes (2001, p.32):

- **O professor é um sujeito reflexivo** com decisões, juízos, crenças e rotinas de actuação que variam consoante o seu desenvolvimento profissional.
- **Os pensamentos do professor** orientam o seu comportamento (Clark e Yinger, 1979; Shavelson e Stern, 1983). Existe uma relação directa entre aquilo que os professores pensam e o seu comportamento, ou seja, são os processos cognitivos que determinam a conduta dos sujeitos.

Na revisão bibliográfica, desenvolvida no âmbito do *Pensamento do Professor*, que Clark e Peterson realizaram, o modelo de pensamento e acção do professor aparece como um modelo heurístico (Figura 10), que abrange tanto a dimensão mais **visível** do ensino, como a dimensão mais **oculta**.

Como refere Silva (2009), o modelo representa a integração dos dois domínios de investigação, em que a configuração circular aparece de forma propositada, a fim de dar sentido à influência recíproca entre as componentes de cada domínio.

As **acções do professor e os seus efeitos**, na dimensão mais **visível**, reportam-se ao comportamento do professor na sala de aula, ao comportamento do aluno na sala de aula e ao rendimento do aluno. A dimensão mais **oculta** foca o pensamento do professor na interligação das suas três componentes:

- o **domínio das teorias e crenças**, que representa o manancial de conhecimento que os professores possuem e que afecta os pensamentos que ocorrem antes, durante e após a sua acção, ou seja, que afecta a planificação e os pensamentos e decisões, na interacção (Graça, 1997);
- o **domínio do planeamento** (pensamento pré e pós interactivo) que pressupõe compreender como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e actua em função desse conhecimento e dessas intenções (Clark e Dunn, 1991);
- o **domínio dos pensamentos e decisões interactivas** que inclui os pensamentos e as decisões que ocorrem no decurso da acção directa do professor com os alunos (Clark e Peterson, 1986).

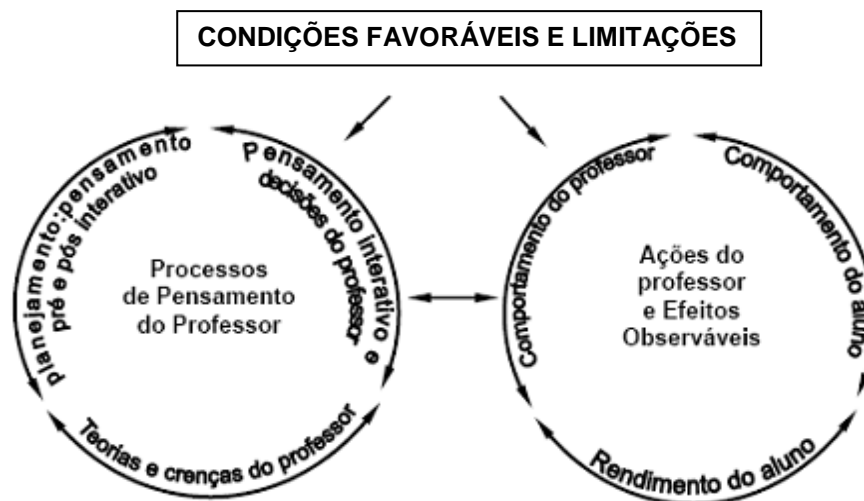


Figura 10 – Modelo de Pensamento e Ação do Professor, adaptado de (Clark & Peterson, 1986, p.257)

De acordo com Silva (2009, p.20-21), quer na fase de planeamento, como na fase de realização, o professor inclui os processos de pensamento antes da acção (fase pré-interactiva), como os pensamentos de reflexão da acção (fase interactiva e pós-activa), ou mesmo, pensamentos projectivos, de perspectivação de acções posteriores. O processo de interacção cíclica, que se estabelece entre o pensamento e as acções sucessivas do professor, ilustra bem a importância da tomada de decisão, nos diferentes momentos da acção do professor, no processo de ensino/aprendizagem.

Em termos genéricos, conforme Figura 11, podemos considerar **três tipos de acções**: as **pré-activas**, as **interactivas** e as **pós-activas** (antes, durante e depois).

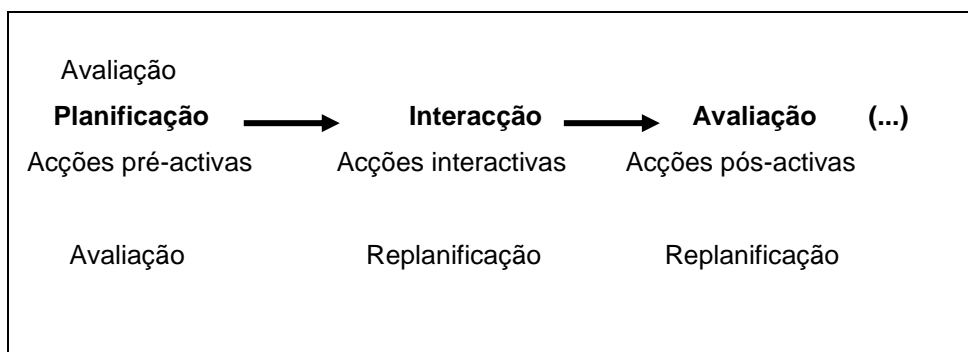


Figura 11 – Processo Contínuo de Ensino/Aprendizagem, adaptação de Damião (2008, p.19)

As **acções pré-activas** correspondem às tarefas relativas ao processo de reflexão e à planificação do ensino. Estas acções são o resultado de uma série de tomada de decisões, relativas ao que ensinar, como ensinar e como avaliar.

As **acções interactivas** fazem referência à actuação e à execução da planificação anterior, isto é, ao desenvolvimento de actividades e tarefas na aula, bem como às interacções com os alunos.

As **acções pós-activas** são constituídas por todas as tarefas de reflexão, interpretação e valorização do processo de ensino e de aprendizagem e resultados que se obtiveram. A avaliação é, portanto, o eixo central deste processo de acções, sendo a partir dos resultados que o professor poderá mudar as suas concepções, com incidência sobre as novas decisões de uma nova fase pré-activa do processo (Lucea, 2001, p.70).

O resultado da acumulação de acções que o professor tem que resolver, nos três momentos descritos, é o produto de um processo reflexivo por si realizado e o resultado da tomada de decisões que combinam variáveis associadas a um determinado momento e a um determinado contexto.

Como suporte destes processos de reflexão e tomada de decisão está um conjunto de variáveis, tais como:

- o conhecimento académico que o professor adquiriu sobre as acções didácticas;
- o conhecimento prático acumulado pela sua experiência profissional;
- as convicções e crenças pessoais do professor sobre o ensino;
- os *construtos* pessoais, as teorias implícitas, a informação sobre a situação concreta, entre outras.

Na base deste entendimento e reconhecendo que a maneira de ensinar do professor é influenciada pelo que ele pensa sobre o ensino, torna-se necessário conhecer as suas concepções acerca do processo de ensinar.

Segundo Januário (1996, p.27), *“os processos de pensamento do professor respeitam às cognições e às tomadas de decisão, querendo significar que muito do que o professor faz depende da forma como concebe, como pensa e como decide.”*

Deste modo, a noção do papel da reflexão na tomada de decisão do professor, independentemente do momento dessa tomada de decisão, não só é essencial como fica bem evidente. De referir que já Freire (1983, p.93) apontava a acção e a reflexão como elementos indissociáveis na “*dialogicidade*” na educação, afirmando que o diálogo “*é o encontro em que se solidariza o reflectir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformados e humanizados...*”.

Neste contexto, justifica-se estudar e procurar perceber melhor o papel da reflexão no exercício da função docente, nomeadamente ao nível da formação inicial.

4.2.2. A Problemática da Reflexão

4.2.2.1. Enquadramento Conceptual

Vimos já que a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Segundo Dewey, o precursor do trabalho reflexivo, nós reflectimos sobre uma variedade de situações; no entanto, a sistematização do pensamento apenas ocorre quando nos deparamos com um problema real a resolver.

Mais tarde, chega mesmo a referir que a função do pensamento reflexivo é transformar situações problemáticas, caracterizadas pela dúvida e pelo conflito, em situações claras e coerentes, por recurso ao exame mental do assunto. Outro aspecto relevante, também ele evidenciado pelo autor, e citado por Silva (2009,p.22), “*é que o pensamento reflexivo resulta não apenas de processos cognitivos mas é também fruto de crenças e vivências pessoais. Deste modo é possível inferir que o pensamento reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados que são passíveis de interpretações distintas.*”

De acordo com Alarcão (1996, p.175), para Dewey, a reflexão pressupõe um distanciamento que permite uma representação mental do objecto de

análise, constituindo, portanto, *“uma forma especializada de pensar (...) baseada na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”*.

Já Zeichner (1993, p.18), definiu o processo de reflexão como sendo *“uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz (...) não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.”*

Segundo o autor, o processo de reflexão vai muito além da busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Nós diríamos, procurando interpretar o seu pensamento, que *“ser reflexivo é uma forma de estar profissional.”*

4.2.2.2. A Reflexão na Prática Docente

Segundo Ribas (2000), referido por Ferreira (2003, p.5), *“a formação do professor faz-se, ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou”*. Do mesmo modo, de acordo com Schon (1992), o processo de formação, principalmente dada nas universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro é fornecida ao aluno a teoria e só no final do seu curso tem um estágio prático.

No entanto, no que respeita à problemática sobre a formação de professores, a questão da reflexão sobre a prática tornou-se central e popular, desde os anos oitenta, nos Estados Unidos (Zeichner & Liston, 1987), sendo que ainda hoje é válida nos programas de formação de professores. Sabemos também que o desenvolvimento da noção de prática reflexiva teve a sua origem em Dewey (1933), e desde então tem vindo a expandir-se, como resultado das múltiplas abordagens de que tem sido objecto (e.g. Zeichner, 1999; Dewey, 1933; Shon, 1987; Valli, 1992).

Por isso, se afirmar que o professor se deve envolver na reflexão sobre a sua prática não é uma questão nova, é no entanto essencial, que se compreenda o sentido e a importância desta expressão, tanto na sua dimensão

teórica, quanto nas suas implicações pragmáticas, particularmente, no que respeita à formação de professores.

Ainda segundo Zeichner, o processo de reflexão vai muito para além da busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Para o autor e de acordo com Oliveira e Serrazina (2002,p.9), *“a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho. As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social.”* Nestes termos, *“um professor que não reflecte sobre o ensino actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele.”*

Prosseguindo dentro desta perspectiva de referência, Schön (1983, 1991), desenvolveu os conceitos de conhecimento na acção e de reflexão, com base na contraposição da racionalidade prática à racionalidade técnica. De acordo com Silva (2009, p.24), o autor transmite-nos *“que o conhecimento na acção se associa à racionalidade técnica, porquanto é considerado uma aplicação do conhecimento de forma rotineira, sem ser objecto de questionamento. Já a reflexão implica uma intervenção intencional, na medida em que dá lugar à indagação e à compreensão, que por sua vez conduz à tomada de consciência, que é um pressuposto da racionalidade prática.”*

Conforme nos diz Menezes (2008-p.10), *“A reflexão, nesta perspectiva, possibilita aos professores a tomada de consciência do próprio conhecimento teórico ou prático, favorecendo a reelaboração e a construção de conhecimentos práticos advindos do contexto onde actua. A atitude reflexiva sobre a própria prática, entendida como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção, aponta que é na própria prática que os professores poderão encontrar as alternativas para mudá-la.”* Porém, para que essa mudança ocorra torna-se fundamental que professores tenham objectivos educacionais justificáveis como sejam: saber por que, para que, para quem e como ensina. (Zeichner,1993)

Por isso, *“os professores agem em função da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre a prática, o que lhes permite obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que*

estão a trabalhar, o que poderá levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar”, conforme nos diz Thompson (1992), referido por Silva (2009, p.24).

Do mesmo modo, quando se pensa no ensino de determinada disciplina, a reflexão pode partir de diversos aspectos, nomeadamente os relativos à organização e gestão da sala de aula e os relativos à compreensão da matéria. À medida que o processo reflexivo evolui, vai-se sendo capaz de tornar explícito o conhecimento disciplinar, isto é, falar sobre os procedimentos e não apenas descrevê-los (Serrazina, 1999).

Esta acção reflexiva confere poder emancipador ao professor e não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere. Por tudo isto se reconhece, a importância da reflexão no contexto da prática docente, e se torna essencial, colocar a reflexão no cerne da formação – inicial e contínua - de professores e do desenvolvimento das suas práticas.

4.2.2.3. A Formação de Professores Reflexivos

Face às transformações que vêm ocorrendo neste mundo globalizado, a formação do professor reflexivo torna-se um desafio para as universidades e cursos de formação de professores (Oliveira et al, 2006).

De acordo com a visão de Toledo, Araújo e Palhares (2005), referidos por (Oliveira et al, 2006, p13), a formação de professores deveria ser uma tarefa natural das universidades. Para os autores, *“as instituições de ensino superior estruturadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão, enfatizam apenas a pesquisa, entretanto, não capacitam o professor para a prática reflexiva necessária ao seu desempenho.”*

Para complementar aquela ideia, e como já referimos, o processo de formação, desenvolvido nas universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro é fornecida ao estudante a teoria e só no final do seu curso tem um estágio prático.

Por seu turno, Zeichner (1993), destaca a importância de haver uma atitude reflexiva dos professores em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, *“rejeitando a imposição de ideias na escola, em que o professor aplica passivamente os planos já elaborados por outrem.”*

Para Libâneo (2001), as práticas de formação de professores mais recentes, são as que concebem o ensino como prática reflexiva. Para o autor, o importante nessa filosofia é que o professor pense não apenas na sua formação, mas também no currículo, ensino e metodologia de docência, o que conduz ao desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, enquanto profissional, sobre seu trabalho.

a) A Reflexão como um Modelo de Ensino

A reflexão metódica, sistemática e continuada é utilizada como uma ferramenta de trabalho, que permite o desenvolvimento das capacidades do professor, na medida em que contribui para melhorar os seus conhecimentos profissionais, aquilo a que chamamos os saberes docentes. Esses saberes que os professores, como profissionais, constroem, adquirem e desenvolvem a partir da sua prática, possibilitam que olhemos o professor como um actor competente e sujeito activo, com aptidão para o seu exercício profissional (Vagula, 2005).

Dada a especificidade da acção que desenvolvem, os professores têm que elaborar os seus próprios juízos sobre o que devem ou não fazer. Nesta perspectiva, de acordo com Amaral et al., (1996), citados por Rodrigues (2009,p.89), *“Um professor reflexivo será aquele que é capaz de se interrogar, analisando criticamente a sua própria prática e fazendo juízos de valor sobre o seu trabalho e o produto que dele resulta.”*

De acordo com Alarcão (1996,p.175), *“a reflexão basear-se-á na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.”* Desse modo, *“A reflexão efectuar-se-á sobre tudo o que tem a ver, que se relaciona, condiciona e influencia a actuação do professor: contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que assumem.”* (Alarcão, 1996, p.180).

Nestes termos, a reflexão faz-se sobre a acção prática e aquilo que a condiciona, como sejam as características dos programas, contextos e pessoas envolvidas e também as limitações de ordem social, cultural e ideológica do

sistema educativo, de forma a contribuírem para o desenvolvimento de uma consciência crítica, Rodrigues (2009,p.89).

Como já referido, a reflexão deve ocorrer no âmbito da dimensão prática docente. Ou seja, deve ter lugar na prática real da leccionação, porque esta se configura como um espaço de integração das competências do professor e, como tal, permite tomar consciência do resultado real do trabalho e efectuar as experiências, (re)formulações e (re)construções necessárias para ultrapassar os problemas que se detectam.

Considerando Rodrigues (2009,p.89), *“a experimentação e a reflexão constituem-se como elementos para a criação e a assunção de um modelo de autoformação, contribuindo assim para a descoberta e desenvolvimento de potencialidades e de conquista de autonomia.”*.

Nesta perspectiva, a utilização da reflexão, como um modelo de ensino, permite que se atenua a separação entre a teoria e a prática, que os saberes teóricos e a acção prática se relacionem de uma forma dinâmica e interajam harmoniosamente na modulação do saber do professor, contribuindo para a (re)construção de saberes, duma forma em que *“a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”*. (Amaral et al., 1996, p.98).

b) Níveis de Desenvolvimento da Acção Reflexiva

Aqueles que se dedicam ao estudo das práticas reflexivas acreditam que a acção reflexiva, realizada na interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional. Como referem Dewey (1933) e Zeichner (1993), para conseguir realizar uma prática reflexiva eficaz, o professor deverá ter, entre outras, as seguintes qualidades: **abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento**.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva, deve obedecer a um processo contínuo e equilibrado, cuja progressão modifique as estruturas mentais do professor, no sentido de conseguir responder com eficácia ao que quer, para que o acto reflexivo seja criativo e não estéril.

Conforme nos referem Amaral et al. (1996), citados por Rodrigues (2009,p.91), *“a capacidade de reflexão desenvolve-se das formas mais primárias e simples para as mais evoluídas e complexas. Primeiro tem que se*

compreender o que se passa na sala de aula e só mais tarde é que se estará apto a relacionar isso com os valores educativos mais gerais.”

Quando se pretende desenvolver a capacidade de reflexão dos estagiários, tem que se ter em conta também o nível de desenvolvimento de cada um, os seus conhecimentos, as suas vivências, as suas qualidades, pois constituem-se como condicionantes importantes da sua capacidade reflexiva e interligam-se, duma forma estruturante com a gradação dos níveis de reflexão.

Tendo em conta estes aspectos, apresenta-se seguidamente uma estrutura dos níveis de desenvolvimento da acção reflexiva, com o objectivo duma melhor clarificação, quanto à progressão que cada um representa, na acção desenvolvida pelo professor, e quanto ao grau de desenvolvimento deste.

Van Manem (1997), citado por Oliveira e Serrazina (2002,p.5-6), apresenta a seguinte estruturação para os níveis de desenvolvimento da reflexão:

- **Nível técnico:** refere-se à aplicação técnica do “conhecimento educacional” e dos princípios curriculares básicos com o objectivo de atingir um dado fim. Tem a ver com os processos mais elementares do trabalho em sala de aula, como sejam, manter a ordem e disciplina, dar um sentido pedagógico às actividades que concebe, conseguir manter os alunos atentos e interessados, ser capaz de transmitir os conteúdos de maneira a que os alunos os compreendam; o formando deve treinar-se a reflectir sobre aquilo que faz, sobre o seu ensino; trata-se de uma reflexão que se situa ao nível da reflexão sobre e na acção.
- **Nível prático:** a preocupação é com os pressupostos, predisposições, valores e consequências com as quais as acções estão ligadas. Vai, por isso, mais longe que o anterior pois preocupa-se com as consequências que resultam do trabalho do professor, que englobam a natureza e importância da disciplina que lecciona, os efeitos que as aprendizagens têm nos alunos a longo prazo e os objectivos gerais da educação.

- **Nível crítico ou emancipatório:** visa os efeitos da acção educativa no amplo âmbito social, que compreende aspectos políticos e éticos, assim como tem em conta as instituições sociais que se relacionam directa ou indirectamente com a acção do professor; tem a ver com um nível elevado de reflexão, a reflexão sobre a reflexão na acção.

Como nos afirmam Oliveira e Serrazina (2002-p.6), *“O debate em torno de uma possível hierarquia entre os níveis pode fazer-se, mas num dado acontecimento o que parece mais importante é ver se os três níveis de reflexão estão presentes, procurando, assim, complementar o contexto da situação com o saber que o(s) professor(es) traz(em) para essa situação, avaliando e tomando decisões de um modo informado e sistemático.”*

4.2.2.4. Tipos e Níveis de Reflexão

Conforme é afirmado por vários autores, o processo reflexivo é caracterizado *“por um vaivém permanente entre o acontecer e o compreender, na procura do significado das experiências vividas”* Silva (2009). Dessa forma, é esperado que o professor alcance pela acção prática, *“um ganho na compreensão (uma nova compreensão)”* Silva (2009). Esta nova compreensão possibilitar-lhe-á, certamente, perceber melhor o que significa ser professor, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional gradual.

Acresce que, para que esse desenvolvimento profissional aconteça, os diferentes **tipos de reflexão** têm uma importância significativa. Aqui são de referir, como vimos, as ideias de Schön (1987), sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional, ideias que se baseiam em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática, e os três tipos de reflexão por ele mencionados: **a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.**

Por sua vez (Zeichner, 1994, p.12), estabelece **três níveis diferentes de reflexão: técnica, prática e crítica.** *“Na reflexão técnica, a preocupação é com a eficiência e eficácia dos meios usados para atingir os fins que são aceites como dados. Na reflexão prática, a tarefa é de explicar e clarificar as*

*soluções e predisposições subjacentes à actividade de ensino, e avaliar a adequação dos objectivos educacionais a que a acção conduz.(...) Finalmente, a **reflexão crítica** incorpora critérios morais e éticos no discurso da acção prática. Aqui as questões principais são os objectivos educacionais, as actividades e experiências que possam conduzir a formas de vida que sejam mais justas, equitativas e por aí fora.”*

4.2.3. Papel da Supervisão na Formação de Professores

Durante a realização do EP é fundamental compreender a reflexão e a actividade do professor. Esta compreensão requer conhecimento do quê, como e para que fins os professores aprendem e de que forma é que essa aprendizagem pode ser integrada na sua actividade profissional. Deste modo, a formação de professores, particularmente a inicial, deve tentar dar resposta a estas questões. Por conseguinte, a formação do professor reflexivo torna-se um desafio para as universidades e cursos de formação docente, dado que esta perspectiva envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional.

Também aqui, pela sua importância nesse processo de formação, importa (re)orientar o processo de **supervisão pedagógica**, no sentido de formar profissionais responsáveis e competentes para o exercício da profissão. De formar professores mais aptos para a reflexão. Neste sentido, Rodrigues (2001) alerta para a natureza da reflexão, mencionando que “(...) *a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver e cimentar, requer dispositivos, estratégias e... formadores/mediadores capazes de se perceber, não como modelos a imitar (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor (...)*” (p.9).

Assim colocado este pressuposto da reflexão, de reconhecida pertinência, reconhece-se que nenhum formando se forma recorrendo apenas aos seus meios e, por isso, são necessários dispositivos ou agentes, que funcionem como mediadores do processo. É aqui que a **supervisão pedagógica** assume um papel incontornável. Segundo Silva (2009, p.40), “(...) *ao supervisor cabe-lhe o papel de se constituir como o mediador da construção*

de um processo reflexivo, em interacção com o futuro professor. Deste processo formativo deverá resultar, não só a formação necessária para se entrar na profissão, mas também o garantir que, no futuro, o professor mantém intrinsecamente características reflexivas.” Na mesma perspectiva (Amaral et al. 1996, p.91), consideram que *“o supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum”*

Na prática da supervisão, é suposto que se alie a experiência à reflexão. Por isso, o entendimento de Silva (2009,p.45), quando nos diz que *“o modelo em que assenta a concepção de estágio, e conseqüentemente a supervisão pedagógica, tem as suas raízes no cenário reflexivo e assume o cenário integrador. Deste modo, atribui-se ao saber profissional um carácter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão formativa e estratégica. A formação de professores é, segundo esta perspectiva, um processo de construção de conhecimento nos seus mais diversos âmbitos.”*

Parece, assim, imprescindível que para dar resposta às elevadas exigências da profissão docente, a formação inicial tem de ser capaz de desenvolver estratégias nas quais os formandos desenvolvam comportamentos intencionais e conscientes, conducente a uma actuação reflexiva.

4.3. Questões de Pesquisa

O propósito principal deste estudo consistiu em procurar compreender a importância da reflexão, no processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do estágio profissional, de um Estudante Estagiário de Educação Física. Concretamente, procurou compreender a importância da reflexão, no processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do **meu** estágio profissional, enquanto Estudante Estagiário de Educação Física, no ano lectivo 2009/2010. Complementarmente pretendeu-se detectar e compreender as alterações ocorridas no **meu padrão reflexivo**, como estagiário, ao longo do ano de Estágio Profissional, bem como o **nível de reflexão** em que me situei no final do mesmo.

Considerando a forma como foi estruturado o trabalho, a pesquisa incidiu sobre os **diferentes tipos de reflexões** que desenvolvi durante todo o EP, agrupadas de acordo com as seguintes componentes:

- **1ª. Componente** – Reflexões escritas, incluindo as Reflexões escritas das Aulas, as Reflexões escritas das Unidades Didáticas e Reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade.
- **2ª. Componente** – Reflexões escritas das Unidades Didáticas.
- **3ª. Componente** – Reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade.

Embora fazendo parte do conjunto de reflexões escritas que integram a 1ª. componente, as reflexões escritas das Unidades Didáticas (2ª. componente) e as reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade (3ª. componente), serão alvo de análise separada, que será complementar da análise efectuada sobre a totalidade das reflexões (1ª. Componente).

Tendo por base as reflexões atrás referidas, a pesquisa centrou-se sobre as seguintes questões:

- **1ª. Componente:**
 - Qual o conteúdo reflexivo das reflexões escritas que elaborei ao longo do ano?
 - Quais as alterações que ocorreram no conteúdo reflexivo das reflexões que efectuei, particularmente das reflexões acerca das aulas?
 - Qual o nível de reflexão atingido, como estudante estagiário, no final de estágio profissional?
- **2ª. e 3ª. componentes:**
 - Qual o conteúdo reflexivo predominante neste tipo de reflexões escritas que elaborei ao longo do ano?
 - Qual o seu contributo para o nível de reflexão atingido, no final do estágio profissional como estudante estagiário?

4.4. Material e Métodos

4.4.1. Caracterização do Caso

O *corpus* deste estudo é constituído pelo conjunto de reflexões escritas que elaborei, enquanto estudante-estagiário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, durante o estágio realizado no ano lectivo 2009/2010, na Escola ES/3 de Carvalhos. O grupo de estágio em que estive inserido foi de três elementos, sendo que o acompanhamento do estágio foi da responsabilidade de uma professora cooperante da escola e de uma orientadora da faculdade.

Face aos objectivos do EP, as reflexões escritas foram elaboradas no decorrer do processo de ensino/aprendizagem de uma turma do 9º ano, procurando relatar e reflectir, sobre a forma como o processo decorreu.

De referir o contributo importante da professora cooperante, professora da turma que me foi atribuída, em todo o processo de concepção, planeamento e realização do processo de ensino/aprendizagem, processo em que participaram os meus dois colegas de estágio, num processo de partilha, importante para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar da habitual dificuldade que o exercício de uma auto-apreciação/avaliação sempre implica, procurei fazê-lo com a necessária e natural preocupação em reportar a realidade dos factos ocorridos, bem como das circunstâncias em que os mesmos ocorreram.

Quanto às exigências académicas e profissionais, que são curricularmente exigidas no âmbito do EP, para além da sua interpretação em contexto real, procurei, dentro do possível, corresponder-lhes, assumindo-as e realizando-as com o intuito de construir o meu próprio conhecimento (reconstrução ou construção de novos saberes). Procurei também, a partir das experiências e vivências anteriores, melhorar e desenvolver o meu grau de maturidade emocional e social. Paralelamente a tudo isto, procurei dar o meu contributo no seio do grupo de Educação Física, em que estive inserido. Considero, por isso, neste âmbito, ter atingido, os objectivos que foram propostos.

No que respeita ao meu desenvolvimento quanto ao nível de expressão escrita julgo ter atingido, no final do EP, um nível de expressão que considero razoável. No entanto, não deixo de reconhecer que a melhoria atingida no final foi sendo gradualmente conquistada ao longo do EP, traduzindo-se, em termos pessoais e profissionais, num dos melhores resultados que obtive. O nível de expressão escrita atingido, o esforço e nível de síntese concretizado, está visível em toda a documentação produzida no âmbito das actividades pedagógicas e científicas exigidas, sendo que a minha capacidade de reflexão, tanto oral com escrita, foi algo que desde os primeiros momentos de estágio ganhou significado, desenvolvendo-se e fortalecendo-se, com o seu decurso.

Julgo ainda ser pertinente referir que durante todo o ano de estágio, se, por um lado, me preocupou o bom desempenho e a motivação dos alunos, por outro lado, preocupou-me também, a sua participação nas actividades físico-desportivas organizadas no âmbito da escola, ou fora desta, e na sua relação com a comunidade. Também neste âmbito julgo ter sido atingido o objectivo pretendido, para o qual contribuiu a boa bagagem de conhecimentos académicos que me acompanhavam, como também uma boa experiência enquanto atleta e treinador de classes de iniciação.

Dada a minha natural insatisfação com os objectivos atingidos procurei sempre mais e melhor para os meus alunos, procurando transmitir-lhes os benefícios resultantes da prática da Educação Física e do Desporto, transmitindo-lhes várias vezes, exemplos marcantes dessa prática.

4.4.2. Enquadramento Metodológico

Temos a consciência de que não é fácil a definição de uma metodologia que nos possibilite enquadrar e analisar a importância da reflexão, no processo ensino/aprendizagem, de um Estudante Estagiário de Educação Física, durante a realização do seu estágio profissional. Apesar da sua complexidade propomo-nos fazê-lo, na medida em que se torna essencial definir um trajecto a percorrer, que melhor nos possibilite evidenciar essa importância na formação inicial de professores e, ainda, na sua formação contínua, como elemento essencial para a melhoria do desempenho profissional do professor.

Esse percurso metodológico deverá proporcionar para quem pesquisa, para além das conclusões a obter, o consequente alargamento dos horizontes do seu conhecimento.

Pelas características do estudo a desenvolver justifica-se que além de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, a organização do estudo se efectue com base num formato de estudo de caso. Porque, de acordo com Stake, (2000), citado por Ventura (2007, p.384), *“o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger.”*

Quanto à amostra a utilizar no estudo, ela é representativa para o caso em análise, na medida em que se trata de um caso significativo, traduzido pelo conjunto de reflexões escritas que elaborei, enquanto estudante-estagiário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, durante o estágio que realizei. A riqueza da informação que daí poderá ser retirada justifica a investigação que vai ser realizada em profundidade. Porque ainda de acordo com Ventura (2007, p.384), um estudo de caso visa a investigação de um caso específico, bem delimitado, e contextualizado no tempo e lugar, sendo que *“uma das limitações do estudo de caso parece ser a dificuldade de generalização dos resultados obtidos.”*

Quanto à metodologia de natureza qualitativa, justifica-se referir que o seu rigor está associado à preparação da recolha e análise dos dados, dos conteúdos documentados, procurando informações que sejam fiáveis e consistentes, relevantes para reflectir a realidade estudada. Não esquecendo, como nos diz Afonso (2005, p.118), que o tratamento da informação qualitativa se apresenta como *“muito mais ambíguo, moroso e reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento.”*

Nestas circunstâncias, este é um momento particularmente importante, já que se trata de recolher e agregar informação pertinente, tendo em conta o objectivo da investigação.

Em síntese, tratando-se de um estudo qualitativo, de natureza interpretativa, que recorreu à análise dos diferentes tipos de reflexões que foram escritas durante todo o EP, a sua estruturação encontra-se centrada na análise do conjunto das reflexões desenvolvidas por mim, que integram as reflexões escritas após as aulas, as reflexões escritas das unidades didácticas

e as reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade.

Nesta estruturação metodológica, tomamos por base a metodologia utilizada por Silva (2009, p.56-57). Foi ainda nossa intenção, elaborar uma síntese final, incorporando os aspectos mais relevantes das reflexões estudadas.

Relativamente às **três componentes do estudo**, procedemos num primeiro momento, quanto à **1ª. componente**, à selecção das reflexões críticas que desenvolvi sobre a acção (pós-aula), tendo por base os 3 momentos de avaliação definidos no regulamento de estágio da FADEUP: **1º momento** – antes da avaliação inicial; **2º momento** – antes da avaliação intermédia; **3º momento** – na fase final do estágio. Para cada momento foram seleccionadas três reflexões relativas à fase inicial desse momento e três relativas à fase final do mesmo, perfazendo um total de **18 reflexões**. Do mesmo modo, tendo por base os mesmos 3 momentos de avaliação, foram seleccionadas mais duas reflexões (1 reflexão escrita das unidades didácticas + 1 reflexão escrita sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade), respeitantes a cada momento de avaliação, perfazendo **6 reflexões**, que a juntar às anteriores **perfaz um total 24 reflexões**.¹⁸

No que respeita ao critério de selecção adoptado relativamente às reflexões críticas desenvolvidas sobre a acção (pós-aula), procurou-se que as três reflexões escritas escolhidas, em cada fase (inicial ou final), tivessem conteúdo significativo e uma distância temporal de salvaguarda, das reflexões escolhidas para cada fase anterior ou posterior. Quanto às reflexões escritas das unidades didácticas e às reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade, que integram a 2ª. e 3ª. componentes, verificou-se que estão distribuídas em quantidade e de forma regular, durante o ano lectivo. A sua selecção, em cada momento, teve em conta o seu conteúdo significativo e uma distância temporal de salvaguarda, para as outras reflexões escolhidas para cada momento anterior ou posterior.

Quanto à **2ª. e 3ª. componentes** - reflexões escritas das unidades didácticas e as reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e

¹⁸ Face ao grande volume de informação, optou-se por colocar estas reflexões em formato digital.

de relações com a comunidade -, tratando-se de uma análise completa, serão utilizadas as mesmas 6 (3+3) reflexões atrás referidas e que foram seleccionadas para a 1ª. componente.

A utilização de reflexões escritas respeitantes a momentos e aspectos diferenciados do meu desempenho teve por objectivo criar fontes de informação diferenciadas e complementares, com o propósito de procurar captar a partir de diferentes ângulos, toda a realidade em estudo. Não esquecendo que é objectivo da Área 4 de desempenho – “Desenvolvimento Profissional”¹⁹, *“Investigar a sua actividade em toda a sua abrangência”*, ou seja, entendendo-se que a capacidade de reflexão deve abranger todos os domínios de intervenção e não se restringir à reflexão sobre a aula.

4.4.3. Procedimentos de Análise

4.4.3.1. 1ª. Componente do Estudo - Reflexões Escritas Produzidas pelo Estagiário

As reflexões escritas, que desenvolvi, “reflexões escritas após as aulas”, “reflexões escritas das unidades didácticas” e “reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade”, foram sujeitas a um tratamento de “Análise Qualitativa”. De acordo com Afonso (2005), esse tratamento foi *“concretizado em seis fases:*

- **Organização dos dados** - caracteriza-se pela leitura sistemática de todo o material, organizando-o e estruturando-o de forma lógica e de modo a facilitar a consulta;
- **Produção de categorias, temas e padrões** – caracteriza-se pela construção de uma grelha de categorização, que se vai construindo de forma gradual. As categorias de significação emergem da interacção entre os objectivos que presidiram à elaboração do instrumento de recolha de informação e as regularidades e tópicos que surgem de uma análise dos textos obtidos;

¹⁹ In “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.

- **Codificação dos dados** – caracteriza-se pela atribuição de um código, que pode ser um número, abreviatura de palavra ou cor, a cada categoria, de forma a que todo o texto se estruture em unidades de sentido;
- **Testagem das interpretações** – caracteriza-se pelo estabelecimento de relações lógicas entre diferentes partes do material empírico, questionamento da coerência e solidez das interpretações que vão sendo efectuadas;
- **Busca de explicações alternativas** – esta etapa é simultânea à anterior e procura debelar fragilidades nos argumentos construídos;
- **Produção do texto final** – deverá haver a preocupação de responder às questões de pesquisa que nortearam todo o processo investigativo, tendo em conta, também, o quadro teórico elaborado.”

Numa primeira fase da análise de dados, todas as reflexões escritas foram objecto de uma leitura sistemática e organizadas de forma a facilitar a sua consulta. Desta fase de leitura e organização passou-se à fase seguinte de categorização do conteúdo informativo no sistema de categorias adoptado, que neste caso, foram as definidas por Silva (2009). Deste modo, o quadro categorial considerado foi *a priori*.

Convém notar que as categorias utilizadas não são mutuamente exclusivas, pois que são várias as referências que contêm informação respeitante a mais do que uma categoria. Da mesma forma, foi possível que a mesma categoria pudesse ser referenciada, mais do que uma vez, em algumas reflexões. E isto pode acontecer, dada a densidade de informação reflexiva contida na maior parte das reflexões. Na perspectiva de que a classificação múltipla não comportava qualquer problema para o estudo, antes pelo contrário, considerei todas as referências identificadas.

4.4.3.2. Grelha de Codificação

Concordando com Silva (2009,p.58), “as categorias previamente definidas foram estabelecidas com base nos três elementos estruturantes do processo de ensino/aprendizagem: o «professor», o «aluno» e os «conteúdos» (tarefas) referidos por diversos autores (e.g. Houssaye, 1994; Coll & Solé, 1996; Meirieu, 1998)”, sendo que, em algumas categorias, à semelhança da autora foram consideradas subcategorias e algumas desdobradas em sub-elementos, de forma a permitir uma codificação da informação mais pormenorizada e discriminativa, tal como se pode observar no Quadro 3.

No que respeita à categoria “**professor**” foram consideradas quatro subcategorias, consubstanciadas nas dimensões de intervenção pedagógica consideradas por Barros (2008): «Instrução», «gestão», «clima» e «disciplina».

Na categoria “**aluno**”, foi considerada toda a informação respeitante ao comportamento verbal e não verbal do aluno, tendo sido utilizadas as subcategorias «motivação», «desempenho» e «agentes de ensino».

Relativamente à categoria “**conteúdo**”, incorpora a tomada de decisão como referência, traduzida em três momentos distintos: decisões *pré-activas*, decisões *interactivas* e decisões *pós-activas*, momentos que foram traduzidos em três subcategorias: «concepção e planeamento», «adaptações» e «estratégias».

Além das categorias definidas com base nos três elementos estruturantes do processo de ensino/aprendizagem, foram consideradas outras categorias: “auto-percepção” e “ilações” sobre o «ser professor» e sobre o «ensino».

Deste modo, foram considerados dois grandes grupos de categorias. No **1º grupo**, as categorias circunscritas aos elementos estruturantes do processo de ensino/aprendizagem - quadro categorial considerado por Silva (2009) de categorias *a priori*. No **2º grupo**, as categorias centradas no pensamento do professor acerca do seu desempenho e ensino - quadro categorial considerado por Silva (2009) de categorias *a posteriori*.

Quadro 3 – Categorias e Subcategorias

1º Grupo – Elementos Estruturantes do Processo de Ensino/Aprendizagem		
Professor	Instrução	Informação
		Demonstração
		Questionamento
		Feedback
	Gestão	Espaços e materiais
		Alunos
		Tarefas
		Tempo
Clima		
Disciplina		
Aluno	Motivação	
	Desempenho	
	Agentes de Ensino	
Conteúdos	Concepção e planeamento	
	Adaptações	
	Estratégias	Instrução
		Gestão
		Clima motivacional
Tarefas		
2º Grupo – Pensamento do Professor		
Auto percepção		
Ilações	Ser professor	
	Ensino	Condições gerais
		Condições locais
		Condições imediatas

Fonte: Silva (2009, p.59)

Passamos agora a uma apresentação mais pormenorizada do conjunto de categorias e subcategorias que foram definidas, bem como da subdivisão a que procedemos em algumas das subcategorias consideradas:

1º Grupo: Elementos Estruturantes do Processo de Ensino/Aprendizagem

1. Categoria: *Professor*

a) Subcategoria: *Instrução* - refere-se à informação transmitida pelo professor. Esta subcategoria é constituída por 4 elementos:

- **Informação** - intervenção verbal e não verbal relativa aos objectivos e à matéria de ensino. Materializa-se no *quê* e no *porquê* das actividades de aprendizagem. O excerto da reflexão 14 e 15 é elucidativo:

“A décima quarta e décima quinta aulas do estágio pedagógico começaram pela instrução da origem da modalidade de ginástica, bem como de algumas partes do regulamento da especialidade de solo. Penso que correu bem a instrução e que os alunos perceberam o que era pretendido, e, desta forma,

aproveitei também para explicar e exemplificar o circuito do apoio facial invertido.” (Reflexão Aula 14 e 15)

- **Demonstração** - execução das tarefas pelo professor, como forma de fornecer “imagens” aos alunos das tarefas globais ou partes ou aspectos específicos da execução das tarefas. O excerto da reflexão 8 e 9 é elucidativo:

“Foi apenas exemplificada a sequência da estação 5, que era a mais difícil, mas chegando ao final da aula, apercebi-me e cheguei à conclusão, que para esta turma tem que haver mais exemplificação, o que pode conduzir a que haja uma maior perda de tempo, mas na minha opinião, um ganho no resultado a atingir.” (Reflexão Aula 8 e 9)

- **Questionamento** - colocação de questões relacionadas com os conteúdos abordados. O excerto da reflexão 25 é elucidativo:

“Enquanto percorria os campos, procurei sempre dar feedback’s correctivos aos alunos, parei algumas vezes o jogo e perguntei aos alunos: “o que está mal aqui?”; “o que deverias ter feito nesta situação?”, ou seja, tentei que estes descobrissem a solução e que percebessem que algo ali estava mal.” (Reflexão Aula 25)

- **Feedback** - reacção do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno, cujo objectivo pode ser de natureza avaliativa (desempenho), descritiva (forma de execução), prescritiva (como fazer), interrogativa (questiona acerca da execução) ou afectiva (reforço, encorajamento). O excerto da reflexão 22 é elucidativo:

“Durante o jogo, o grupo 5 e o grupo 6, deixaram de estar distribuídos correctamente pelas posições dos jogadores em campo, mas com alguns feedback’s a incitar ao afastamento dos alunos, eles melhoraram. Insisti algumas vezes com o Aluno, assim como com algumas raparigas, para jogarem e procurarem desmarcar-se, e estes foram melhorando o seu comportamento.” (Reflexão Aula 22)

b) Subcategoria: Gestão - incorpora as intervenções relativas à organização das tarefas dos alunos, dos espaços e materiais e dos aspectos temporais. Esta categoria é constituída por 4 elementos:

- **Espaços e materiais** - selecção, montagem e utilização dos equipamentos e materiais na aula. O excerto da reflexão 61 e 62 é elucidativo:

“Em relação aos exercícios do passe e da manchete, apesar do pouco espaço disponível, procurei colocar os alunos de forma perpendicular à rede e ligeiramente afastados uns dos outros, o que facilitou a realização dos

exercícios. Apesar desta boa distribuição, reparei que ela se torna um pouco perigosa, uma vez que os alunos ao movimentarem-se lateralmente, ficam em cima dos outros grupos. (...) Ainda em relação ao espaço e, no que diz respeito ao jogo 2 x 2, este também se tornou difícil de gerir, uma vez que havia 5 grupos para jogar em 5 campos, tornando extensa a marcação dos mesmos. Para tentar resolver um pouco este problema, falei com a Professora Ana e resolvemos fazer uma troca de espaços, semana sim, semana não, sendo assim mais fácil gerir os alunos.” (Reflexão Aula 61 e 62)

- **Alunos** - formação de grupos de trabalho, colocação e movimentação dos alunos nos espaços de “aula”. O excerto da reflexão 26 e 27 é elucidativo:

“No primeiro exercício coloquei logo de início dois caçadores, e, ao contrário do que temia, rapidamente passaram todos pelo percurso de obstáculos. De qualquer das formas, achei por bem retirar um caçador para que não ficassem tantos alunos a fazer a passagem dos obstáculos. Troquei também de caçador para que o aluno também passasse pelo percurso.” (Reflexão Aula 26 e 27)

- **Tarefas** (situações de aprendizagem) - rotinas associadas às tipologias de determinadas tarefas, regras de participação e organização das tarefas. O excerto da reflexão 81 é elucidativo:

“No que diz respeito à estratégia de leccionação utilizada, que, em minha opinião, foi o ponto-chave da aula, considero que esta obteve grande sucesso, uma vez que permitiu aos alunos realizarem uma tarefa motivante (jogo de basquetebol) enquanto não realizavam o Salto em Comprimento. Permitiu também ao professor libertar-se mais para realizar a correcção dos aspectos técnicos da habilidade motora principal e, acima de tudo, possibilitou aos alunos beneficiarem de uma constante incidência de feedback’s no erro, para uma melhoria rápida da técnica.” (Reflexão Aula 81)

- **Tempo** – episódios de organização, de reunião e de transição entre tarefas ou espaços. Tempo dispendido em instrução (professor), em espera (alunos) em montagem/desmontagem de material (alunos e professor), nas transições (alunos) e em empenhamento motor (alunos). O excerto da reflexão 84 é elucidativo:

“Nesta aula, após a instrução inicial, procurei controlar o tempo da aula através da rentabilização do máximo número de saltos dos alunos, tentando que todos fizessem 4 saltos e só depois trocar os alunos de estação. Considero que este é um método válido para conseguir controlar melhor o tempo e o próprio concurso de saltos e isso acabou por transparecer quando terminei a aula a tempo.” (Reflexão Aula 84)

- c) **Subcategoria: Clima** - reporta-se às interacções entre o professor e os alunos e entre estes. O excerto da reflexão 97 e 98 é elucidativo:

“No geral, considero que o envolvimento da turma foi bastante elevado e que os alunos estavam muito motivados, o que me fez sentir extremamente bem na aula e satisfeito com a resposta que eles deram à autonomia que lhes tinha concedido.” (Reflexão Aula 97 e 98)

d) Subcategoria: Disciplina - regulação do comportamento dos alunos relativo a comportamentos apropriados e inapropriados. O excerto da reflexão 64 e 65 é elucidativo:

“No que diz respeito ao comportamento, considero que esta foi uma boa aula e sem grandes problemas, com exceção da situação do Henrique, que dentro desta turma continua a parecer um “outsider”. A turma no seu geral mudou bastante a sua forma de estar, mas ele continua a “ser” o mesmo do início do ano. Por exemplo, o Carlos já não parece o mesmo, ao contrário do Henrique que ainda tem muitos comportamentos negativos.” (Reflexão Aula 64 e 65)

2. Categoria: Aluno

a) Subcategoria: Motivação - forma como os alunos participam e se envolvem nas actividades. O excerto da reflexão 93 é elucidativo:

“Na última aula, tinha-se verificado grande vontade de continuar a saltar e de atingir maior distância e hoje isso também se verificou, o que demonstra bem o entusiasmo que os alunos tiveram em realizar esta modalidade, em minha opinião devido à forma como eles puderam ir verificando as suas melhorias no comprimento.” (Reflexão Aula 93)

b) Subcategoria: Desempenho - incorpora a informação relativa ao nível de execução alcançado pelos alunos nas tarefas prescritas. O excerto da reflexão 61 e 62 é elucidativo:

“Ao nível da tática, no jogo 2 x 2, fui verificando que na maioria dos grupos, apesar da explicação inicial, os alunos tinham dificuldade na definição do recebedor e não recebedor, pois colocavam-se “um à frente do outro”, definindo previamente quem recebia. Apesar disto, no final do exercício este aspecto já não se verificava tanto, sendo que o grupo 1 chegou mesmo a realizar jogo 3 x 3.” (Reflexão Aula 61 e 62)

c) Subcategoria: Agentes de Ensino - contém informação relativa a tarefas atribuídas aos alunos, nomeadamente as de demonstração, de instrução, de controlo e de autoavaliação. O excerto da reflexão 11 e 12 é elucidativo:

“De referir que o Aluno não realizou aula por não ter trazido o equipamento, e por isso realizou uma ficha de trabalho de badminton juntamente com a escrita dos aspectos técnicos da habilidade motora do remate. Este poderia ter sido o aluno que controlava a condição física, mas, para além de ser uma posição um bocado injusta para ele e para os colegas, não me lembrei que tal poderia ser feito.” (Reflexão Aula 11 e 12)

3. Categoria: *Conteúdos*

- a) **Subcategoria: Concepção e Planeamento** - refere-se à tomada de decisão prévia à realização do ensino (pré-activas). Incorpora as decisões relativas às tarefas, nomeadamente a selecção, a sequência e a articulação com os objectivos de ensino. O excerto da reflexão 97 e 98 é elucidativo:

“Quanto às figuras de acrobática, inicialmente, foram exercitadas as figuras aprendidas na aula anterior; em primeiro lugar, para que os alunos tivessem maior exercitação das mesmas e, em segundo lugar, para que as pudessem ir treinando sempre que tivessem tempo, permitindo-lhes assim, alguma autonomia.” (Reflexão Aula 97 e 98)

- b) **Subcategoria: Adaptações** - refere-se às decisões interactivas tomadas no decurso da aula, nomeadamente as relacionadas com a alteração de tarefas ou da sua estrutura (forma e sequência). O excerto da reflexão 52 é elucidativo:

“Já no jogo 3 x 3, devido à falta de alunos, o grupo 4 teve de ficar apenas com 5 alunas, o que sugeriu algumas estruturas diferentes e me fizeram pensar noutras soluções. A marcação deixou de ser individual, passei a insistir mais no passe e corte, por haver mais espaço e coloquei uma aluna a fazer de Joker, o que funcionou bem.” (Reflexão Aula 52)

- c) **Subcategoria: Estratégias** - engloba a informação relacionada com as decisões pós-activas, isto é, intenções de alteração em futuras intervenções. Alterações estas que visam a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Esta categoria é constituída por 4 elementos:

- **Instrução** - refere-se às decisões de intervenção futura ao nível do conteúdo informativo pertinente a ter em conta. O excerto da reflexão 7 é elucidativo:

“Desta forma, penso que escrever no quadro enquanto se explica, possa ser um bom instrumento para trabalhar mais esse aspecto ainda em falta na turma. Pode ainda ser também a solução para que nenhuma intenção táctica a aplicar no jogo, ou nenhum exercício de condição física sejam descurados.” (Reflexão Aula 7)

- **Gestão** - engloba as possíveis intervenções futuras relativas à organização das tarefas, dos alunos, dos espaços e materiais e aspectos temporais. O excerto da reflexão 61 e 62 é elucidativo:

“Após realizada esta reflexão, proponho-me realizar um melhor aproveitamento do espaço disponível, seja ele através da mudança de espaço, seja aumentando o número de alunos por grupo.” (Reflexão Aula 61 e 62)

- **Clima motivacional** - refere-se à forma de intervenção futura no sentido de aumentar a motivação e envolvimento dos alunos na aula. O excerto da reflexão 91 e 92 é elucidativo:

“Após realizada esta reflexão, proponho a continuação da aplicação de exercícios estimulantes e motivantes para os alunos, de forma a extrair o máximo das suas potencialidades...” (Reflexão Aula 91 e 92)

- **Tarefas** - reporta-se às decisões pós-activas no sentido de intervenção futura a nível de planificação relativa às tarefas, nomeadamente a selecção, a sequência e a articulação com os objectivos de ensino. O excerto da reflexão 6 é elucidativo:

“É importante referir que, após saber que a Aluna não irá realizar aula durante um mês, terá que ser realizada uma avaliação diferente para ela. Surgiram algumas ideias que passam por, para além da ajuda ao professor durante a aula, ela poderá realizar um trabalho sobre a modalidade em questão, como forma de o apresentar à turma, assim cumprindo com os objectivos mais importantes da Cultura Desportiva.” (Reflexão Aula 6)

2º Grupo: Pensamento do Professor

4. Categoria: Auto-percepção - refere-se à análise dos resultados das tarefas propostas e à consecução dos objectivos da aula. O excerto da reflexão 79 e 80 é elucidativo:

“Considero também que os exercícios 2 e 3, foram também bastante importantes, na medida em que permitiram aos alunos perceberem as principais regras, objectivos e princípios do jogo de Bitoque Rugby. De qualquer forma, inicialmente, grande parte dos alunos teve dificuldades em perceber a forma como se devia realizar o passe, bem como saber, qual era a principal função do portador da bola (quem tem bola corre) e não portador da bola (desmarcação/apoio). Apesar destas dificuldades iniciais, os alunos foram conseguindo atingir o pretendido, embora tal não tenha acontecido sempre de forma constante. Por esta razão, penso ser fulcral a sua repetição, uma vez que estes exercícios contêm a essência do jogo e esta tem de ser compreendida e constantemente aplicada.” (Reflexão Aula 79 e 80)

5. Categoria: Ilações - Reflexões que congregam vários tipos de conhecimentos ilustrativos de formas de conceber o ensino e ser professor. Foram consideradas duas subcategorias:

- a) **Ser Professor** - características relativas à função do professor, do bom professor e do professor competente. O excerto da reflexão UD Bitoque Rugby e Salto em Comprimento é elucidativo:

“No que diz respeito ao meu desempenho nesta Unidade, considero que este se mostrou eficaz, na medida em que proporcionou a desejada aprendizagem; mas penso também que foi sobretudo o empenho com que me envolvi, numa modalidade que é pouco conhecida e que tem uma forma de jogar bastante diferente de todas as outras modalidades colectivas, que influenciou a minha performance. Quando não sabemos tanto sobre determinada modalidade, tendemos a não gostar tanto dela. No entanto, comigo passou-se exactamente o contrário. Fez-me querer saber mais e, consequentemente, trabalhar para realizar melhor o meu papel de professor.”
(Reflexão UD Bitoque Rugby e Salto em Comprimento)

- b) **Ensino** - refere-se ao contexto da acção do professor relativo às condições da relação educativa: condições gerais (sistema educativo, macro sistema), condições locais (escola, micro meio) e condições imediatas (alunos e professores) (Mialaret, 1981).

- **Condições gerais** (sistema educativo e macro sistema) – O excerto da reflexão Desporto Escolar é elucidativa:

“Para terminar, parece-me importante de referir, que enquanto futuro docente, procurarei sempre incentivar os meus alunos e a minha escola, a participar no Projecto de Desporto Escolar, quer pugnando por uma melhor sociabilização daqueles, quer promovendo a aquisição de hábitos desportivos que são essenciais ao desenvolvimento harmónico dos alunos, quer ainda promovendo o testemunho objectivo de princípios e valores essenciais à convivência social.”
(Reflexão Desporto Escolar)

- **Condições locais** (escola e micro meio) – O excerto da reflexão Direcção de Turma é elucidativa:

“Por isso, a utilidade do cargo de DT não é questionada, sendo ele como uma espécie de “tábua de salvação” face a algum desnorte que por vezes prolifera no espaço escolar.” (Reflexão Direcção de Turma)

- **Condições imediatas** (alunos e professores) - O excerto da reflexão UD Voleibol é elucidativa:

“Concluindo, posso referir que quanto maior for o à-vontade do professor nas modalidades leccionadas, mais possibilidades os alunos têm de ter sucesso, uma vez que os feedback’s são mais específicos e a observação daquele é mais analítica. Contudo, volto a afirmar, que este sucesso depende sempre da motivação dos alunos e do gosto pela modalidade, que no caso dos desportos colectivos é sempre maior.” (Reflexão UD Voleibol)

4.4.3.3. Fiabilidade

Considerando-se a possibilidade da ocorrência de problemas de codificação houve a preocupação de que esta fosse segura, para que os resultados sejam fiáveis. Por isso, num primeiro estudo foram codificadas seis reflexões por dois notadores de forma independente; por mim como “*investigador*” e por outro (Consultor com experiência significativa no processo de codificação em outros estudos de natureza qualitativa e quantitativa). Com este procedimento é possível fazer uma comparação das codificações feitas, procurando aferir da existência (ou não) de problemas.

Pelos acordos/desacordos resultantes do teste feito, é possível verificar (Quadro 4) um número muito reduzido de desacordos, quer entre os dois momentos do notador/investigador, quer entre este e o notador convidado, o que nos permite concluir, desde já, pela boa fiabilidade das codificações feitas, sobre as reflexões que compõem a amostra e a totalidade do universo.

Quadro 4 – Referências por Notador, acordos e desacordos

			Referências		acordos	desacordos	Referências		acordos	desacordos
			Not 1 1ºmom.	Not 1 2ºmom.			Not 1	Not 2		
Professor	Instrução	Informação	4	3	6	2	4	5	7	2
		Demonstração	1	1			1	1		
		Questionamento	0	1			0	1		
		Feedback	2	2			2	2		
	Gestão	Espaços e materiais	2	2	15	1	2	2	15	1
		Alunos	4	4			4	4		
		Tarefas	2	2			2	2		
		Tempo	7	8			7	8		
	Clima		3	2	2	1	3	3	3	3
	Disciplina		8	7	7	1	8	6	6	2
Aluno	Motivação		2	2	14	1	2	2	14	0
	Desempenho		12	13			12	14		
	Agentes de Ensino		0	0			0	0		
Conteúdos	Concepção e planeamento		4	3	3	1	4	4	4	0
	Adaptações		2	3	2	1	2	2	2	0
	Estratégias	Instrução	2	1	18	2	2	2	18	2
		Gestão	6	6			6	5		
		Clima motivacional	1	1			1	1		
		Tarefas	11	10			11	10		
	Auto percepção			46	43	43	3	46	47	46
Ilações	Ser professor		1	1	1	0	1	1	1	0
	Ensino	Condições gerais	0	0	12	1	0	0	12	1
		Condições locais	0	0			0	0		
		Condições imediatas	12	13			12	13		
TOTAL			132	128	123	14	132	135	128	12

4.4.3.4. Consistência

Com a preocupação de identificar possíveis situações de inconsistência entre o conjunto das reflexões por mim produzidas e a amostra seleccionada, apresenta-se no Quadro 5 a estrutura, por categorias/subcategorias, do conjunto das reflexões produzidas e idêntica estrutura respeitante à amostra seleccionada. Ou seja, pretende-se, desta forma, avaliar se a distribuição relativa do nº de referências, por categorias/subcategorias respeitante à amostra é consistente com idêntica estrutura respeitante ao conjunto das reflexões produzidas.

Quadro 5 – Consistência da Estrutura do nº Referências
Amostra Vs Universo Reflexões

1º Grupo: Elementos Estruturantes do Processo de Ensino/Aprendizagem			Universo	Amostra
			% Referências	% Referências
Professor	Instrução	Informação	2,28%	1,78%
		Demonstração	0,94%	0,25%
		Questionamento	0,31%	0,25%
		Feedback	1,57%	1,52%
	Sub-total		5,10%	3,80%
	Gestão	Espaços e materiais	2,28%	2,02%
		Alunos	2,75%	2,28%
		Tarefas	1,57%	1,52%
		Tempo	3,85%	3,80%
	Sub-total		10,45%	9,62%
Clima		1,34%	1,52%	
Disciplina		4,63%	4,55%	
Sub-total		21,52%	19,49%	
Aluno	Motivação		2,12%	2,02%
	Desempenho		10,45%	9,37%
	Agentes de Ensino		1,10%	0,51%
Sub-total		13,67%	11,90%	
Conteúdos	Concepção e planeamento		5,18%	6,08%
	Adaptações		3,46%	2,53%
	Estratégias	Instrução	2,43%	1,27%
		Gestão	3,77%	2,53%
		Clima motivacional	1,02%	0,25%
		Tarefas	4,48%	6,33%
	Sub-total		11,70%	10,38%
Sub-total		20,34%	18,99%	
Total 1º Grupo		55,53%	50,38%	
2º Grupo: Pensamento do Professor				
Auto percepção			31,66%	34,18%
Ilações	Ser professor		3,46%	3,04%
	Ensino	Condições gerais	0,16%	0,51%
		Condições locais	1,49%	2,78%
		Condições imediatas	7,70%	9,11%
Sub-total		9,35%	12,40%	
Total 2º Grupo		44,47%	49,62%	
Total referências		100,00%	100,00%	

Conforme se pode verificar, existem algumas pequenas diferenças entre as estruturas relativas do universo das reflexões produzidas e da amostra

seleccionada. Não obstante, parece-me possível poder considerar que os dados da amostra, no que respeita às categorias e subcategorias codificadas são consistentes com os dados do universo de reflexões considerado (Figura 12). Tal acontece, porque a selecção da amostra, segundo critérios já explicitados, não foi aleatória, mas sim condicionada, temporalmente, pelos momentos previamente considerados para a recolha de reflexões escritas. Por outro lado, enquanto a participação relativa das categorias e subcategorias definidas no 1º Grupo é um pouco maior no universo do que na amostra, já o contrário acontece, dentro de valores %s idênticos, no que respeita à participação relativa das categorias e subcategorias definidas no 2º Grupo, que é maior na amostra do que no universo total de reflexões. Para além da explicação atrás apresentada, isto é possível graças à inclusão, na fase final de cada momento, das reflexões respeitantes a “unidades didácticas” e “condições gerais, locais e imediatas”, reflexões com maior conteúdo, visando assuntos que cabem com maior expressão nas categorias e subcategorias abrangidas pelo conjunto das categorias e subcategorias definidas no 2º Grupo.

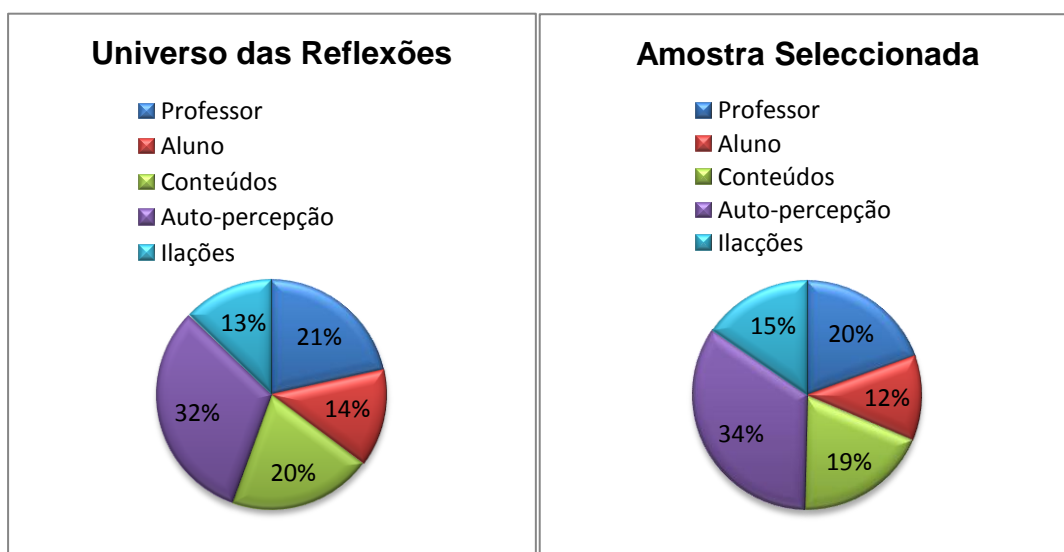


Figura 12 – Consistência da Estrutura Relativa do nº Referências
Universo das Reflexões Vs Amostra Seleccionada

4.4.3.5. 2ª. Componente do Estudo - Reflexões Escritas das Unidades Didáticas

Integram esta componente as reflexões escritas das unidades didáticas, que elaborei durante o meu EP. Concretamente as reflexões das UD “Futebol/Barreiras”, “Voleibol” e “Ginástica Acrobática”.

Foi feita a sua leitura integral, procurando fazer a sua interpretação analítica, tomando por base a codificação utilizada para a 1ª. componente. Compreendendo a natureza destas reflexões, que têm a ver com a planificação das actividades lectivas, elas reflectem a avaliação reflexiva sobre a forma como as mesmas decorreram. A minha preocupação aqui foi procurar compreender o teor das reflexões feitas, não de uma perspectiva previamente definida, mas sim encontrar, em confronto com os dados obtidos no que respeita à 1ª. componente, elementos que possibilitem um conhecimento mais profundo acerca do meu conteúdo reflexivo e do nível de reflexão por mim atingido.

4.4.3.6. 3ª. Componente do Estudo - Reflexões Escritas sobre Actividades de Participação na Escola e de Relações com a Comunidade

Esta componente engloba as reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade, que elaborei durante o meu EP. Concretamente as reflexões de “Corta-Mato e Jogo Voleibol Professores Vs Alunos”, “Dia Diferente” e “Desporto Escolar”.

Destas reflexões foi feita a sua leitura integral, procurando fazer a sua interpretação analítica, tomando por base a codificação utilizada para a 1ª. componente. Não esquecendo a natureza destas reflexões, elas reflectem a avaliação reflexiva que fiz sobre a forma como decorreram.

Também aqui, a minha preocupação foi procurar compreender o teor das reflexões elaboradas, não de uma perspectiva previamente definida, mas sim encontrar, em confronto com os dados obtidos no que respeita à 1ª. componente, elementos que possibilitem um conhecimento mais profundo acerca do meu conteúdo reflexivo e confirmar o nível de reflexão atingido.

4.5. Apresentação e Discussão dos Resultados

4.5.1. 1ª. Componente - Reflexões Escritas - Imagem Global do Conteúdo Reflexivo do 1º e 2º Grupos

Parece-me apropriado, como primeira abordagem, transmitir uma imagem global do número de referências relativas às categorias de análise definidas no 1º e 2º grupo, com a preocupação de realçar assim, o conteúdo reflexivo das reflexões por mim desenvolvidas, ao longo do ano lectivo.

1º Grupo: Elementos Estruturantes do Processo de Ensino/Aprendizagem			Referências na Amostra	
			Número	%
Professor	Instrução	Informação	7	1,78%
		Demonstração	1	0,25%
		Questionamento	1	0,25%
		Feedback	6	1,52%
	Sub-total		15	3,80%
	Gestão	Espaços e materiais	8	2,02%
		Alunos	9	2,28%
		Tarefas	6	1,52%
		Tempo	15	3,80%
	Sub-total		38	9,62%
Clima		6	1,52%	
Disciplina		18	4,55%	
Sub-total			77	19,49%
Aluno	Motivação		8	2,02%
	Desempenho		37	9,37%
	Agentes de Ensino		2	0,51%
Sub-total			47	11,90%
Conteúdos	Concepção e planeamento		24	6,08%
	Adaptações		10	2,53%
	Estratégias	Instrução	5	1,27%
		Gestão	10	2,53%
		Clima motivacional	1	0,25%
		Tarefas	25	6,33%
	Sub-total		41	10,38%
	Sub-total		75	18,99%
Total (1º Grupo)			199	50,38%
2º Grupo: Pensamento do Professor				
Auto percepção			135	34,18%
Ilações	Ser professor		12	3,04%
	Ensino	Condições gerais	2	0,51%
		Condições locais	11	2,78%
		Condições imediatas	36	9,11%
Sub-total		49	12,40%	
Total (2º Grupo)			196	49,62%
Total referências			395	100,00%

**Quadro 6 – Distribuição da Codificação pelas Categorias e Subcategorias:
Referências (número e percentagem)**

Através da leitura dos dados contidos no Quadro 6 podemos constatar os resultados da codificação que foi feita sobre a informação realizada, dando-

nos uma perspectiva sobre o número de referências e a sua frequência relativa, em cada uma das categorias e subcategorias utilizadas. Nesta primeira abordagem o conjunto destes dados possibilita-nos uma imagem global sobre o conteúdo das reflexões que foram objecto de análise.

Apreciando os dados constantes do Quadro 6 podemos verificar que todas as categorias são referenciadas, numa distribuição que apresenta diferentes pesos e importância. O que também poderá significar, que o conjunto de categorias e subcategorias codificadas se mostrou ajustado às referências recolhidas das reflexões que desenvolvi.

Quanto à variabilidade do conteúdo das reflexões, ela surge bem visível na dispersão de referências encontradas, conforme se pode verificar no Quadro 6 onde se destaca uma valorização da categoria “auto-percepção” (34,18%), seguida das categorias “professor” (19,49%), “conteúdos” (18,99%) e “ilacções” (15,44%), de acordo com a Figura 13.

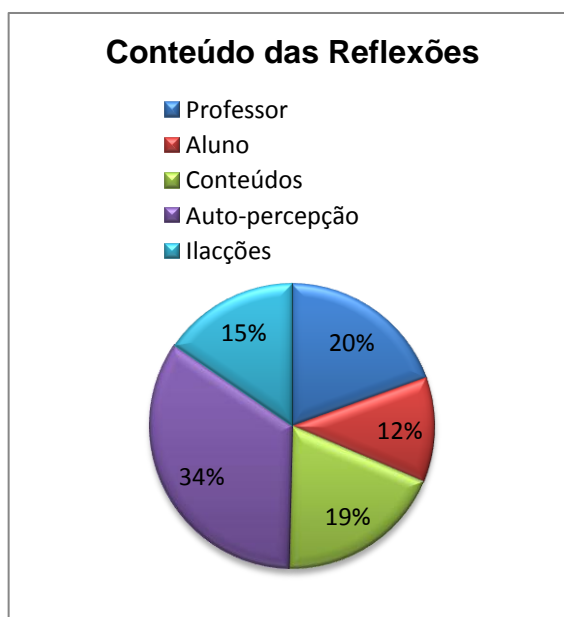


Figura 13 – Variabilidade do Conteúdo das Reflexões

Considerando a minha evolução ao longo do ano lectivo, e tendo em conta os três momentos considerados (antes da avaliação inicial, antes da avaliação intermédia e antes da avaliação final), a Figura 14 permite-nos constatar que fui reflectindo progressivamente menos sobre os aspectos relacionados com os “conteúdos”, “professor” e “aluno”. Tal não significa que

tenha sido menor a minha preocupação com tais aspectos, mas sim, que a minha reflexão passou a incidir sobre outro tipo de categorias.

Em sentido contrário, acentuou-se o meu teor reflexivo ao nível da categoria “relações”, sendo de salientar, pela sua importância significativa, o sentido que eu atribuí ao exercício da categoria “auto percepção”, ao longo dos três momentos, bem ilustrativa da acção reflexiva que adoptei ao longo do estágio e da forma como ela se desenvolveu, sobre a prática desenvolvida.

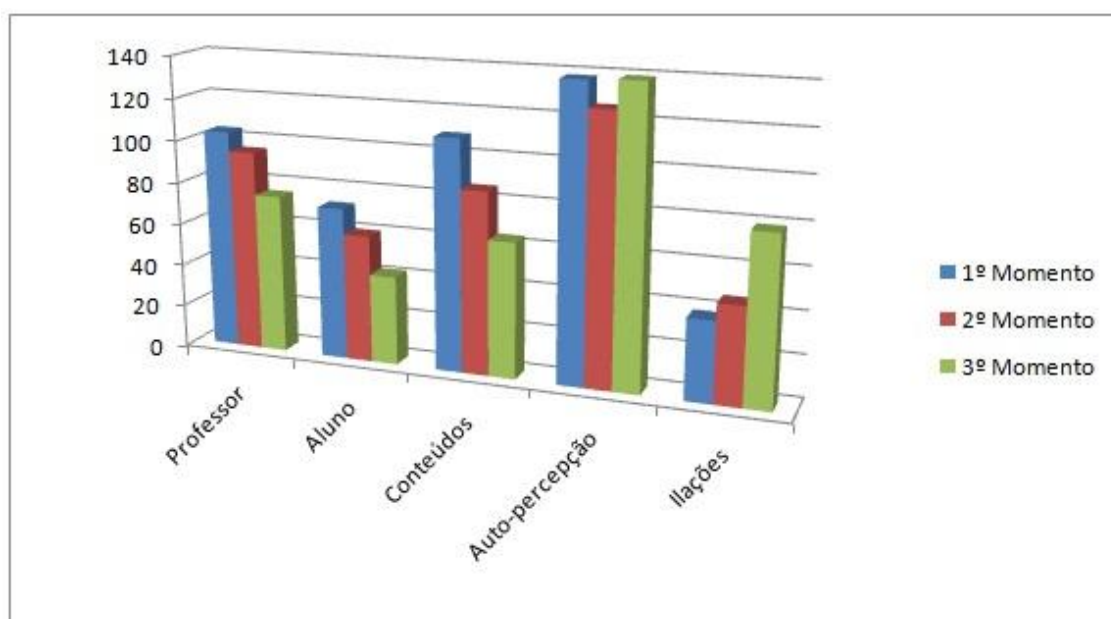


Figura 14 – Referências das Categorias nos três momentos

Procurando perceber melhor as alterações do meu “perfil” reflexivo, ao longo do EP, procurei analisar qual foi o “perfil de evolução” das grandes categorias (Figura 15). Esta análise permitiu-me verificar que as alterações ocorridas no meu padrão de reflexão, ao longo dos três momentos do processo de estágio, evoluíram do enfoque nas categorias “Professor” e “Conteúdos”, para outras categorias mais exteriores ao processo de ensino/aprendizagem e de carácter mais lato, nomeadamente para as questões do “Ensino” e do “Ser professor” (“relações”). Sendo de destacar que o padrão de reflexão se manteve elevado, desde o início, e com pequenas oscilações, na categoria “Auto percepção”.

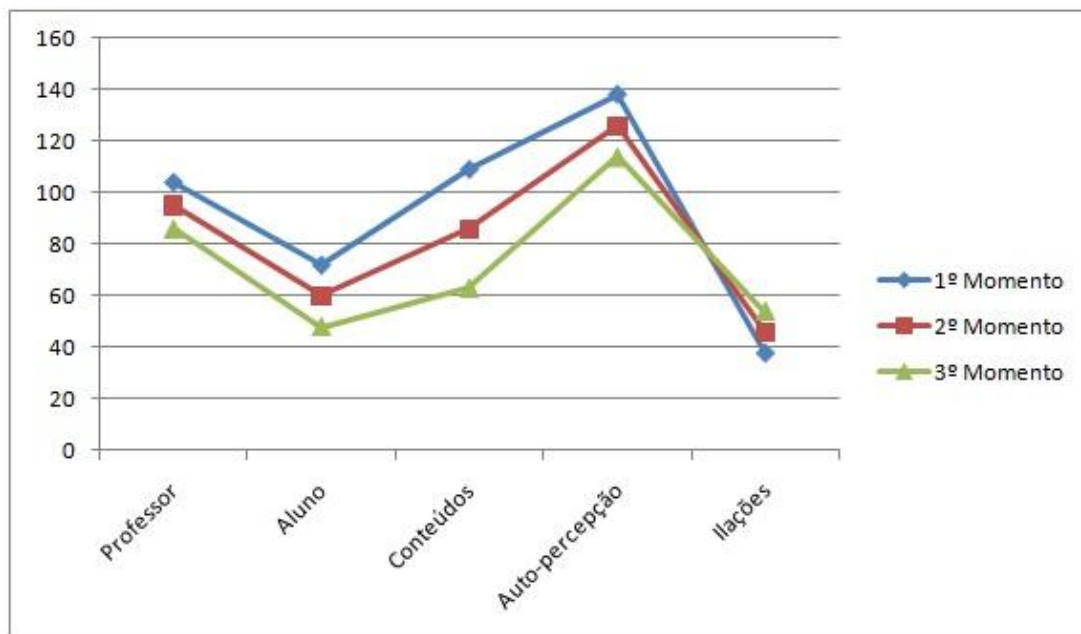


Figura 15 – Perfil das Categorias ao longo dos três momentos

Podemos observar ainda na Figura 15, que existe uma diminuição de referências nas categorias “conteúdos”, “professor” e “aluno” no 3º momento, e um aumento substancial de referências na categoria “ilações”. Isto a par, como já afirmado, da manutenção/crescimento da categoria “auto percepção”. Verifica-se, assim, que o número de referências no 3º momento é bastante superior à dos restantes momentos, porque a densidade das referências é substancialmente superior, com um maior número de referências por reflexão e também porque o meu grau de reflexão atingiu, em minha opinião, traduzida pelos números, um patamar superior.

Porque a reflexão é uma análise sobre a prática, procurando reconstruí-la, a evolução ocorrida no meu conteúdo reflexivo sugere que foram preocupações diferenciadas aquelas que eu tive nos três momentos em análise, com um refinar e aprofundar do grau de reflexão à medida que o estágio progredia e a prática reflexiva se acentuava.

4.5.2. 1ª. Componente – Reflexões Escritas – Imagem Parcial do Conteúdo Reflexivo do 1º Grupo

4.5.2.1. Categoria Professor

Quanto à categoria “professor” verifica-se que a subcategoria “gestão” é detentora do maior número de referências, enquanto a subcategoria “clima” obtém o menor número (Fig. 16).

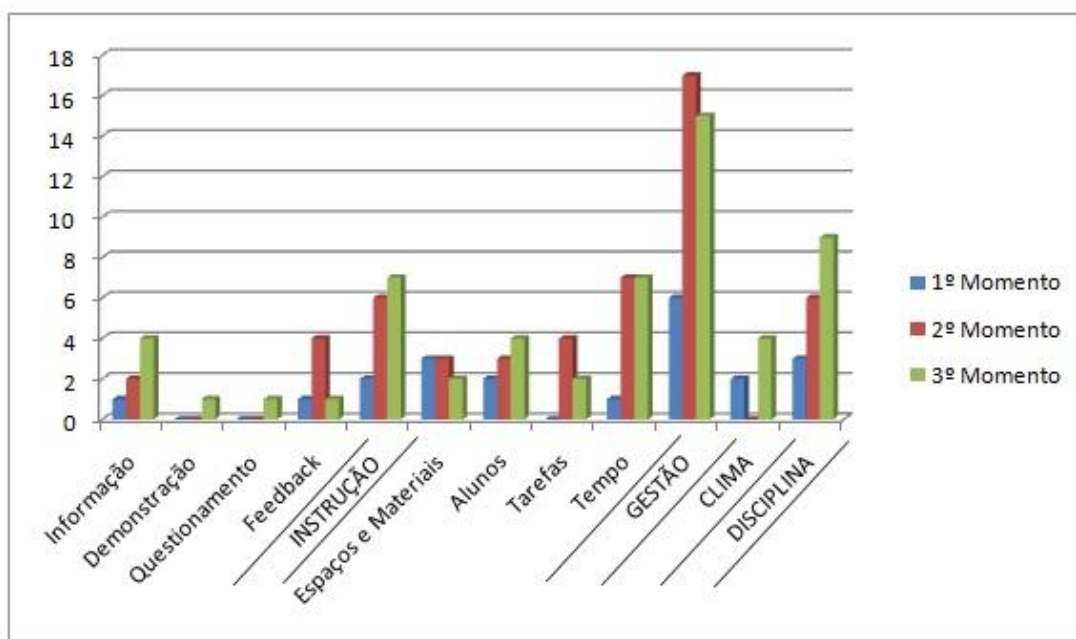


Figura 16 – Referências na Categoria “Professor”

Relativamente à subcategoria de “instrução”, apenas encontrei uma referência em “demonstração” e outra em “questionamento”. O facto de ser encontrado apenas uma referência em cada uma destas subcategorias parece indicar uma reduzida utilização destas técnicas; no entanto, pela vivência directa destas situações, posso afirmar que utilizei estas técnicas de instrução durante a condução do meu processo de ensino/aprendizagem.

Esta situação permite-nos reconhecer que a análise focada apenas em aspectos parciais do processo, como seja a leitura exclusiva das reflexões escritas, pode conduzir a interpretações não reveladoras da totalidade da realidade. Por isso, a possibilidade de utilizar informação de outras fontes,

neste caso, da vivência directa do pesquisador, ele “próprio”, enriquece a interpretação e torna-a mais fiável.

Prosseguindo e tendo em conta os três momentos, verificamos que a subcategoria com maior número de referências foi a da “gestão” e a menos referenciada foi a subcategoria “clima” (Figura 16).

Estes dados permitem-nos constatar que eu tive mais preocupações organizativas que as relativas ao “clima”, o que me parece reflectir o que aconteceu, se considerarmos que uma boa organização da aula é fundamental para que sejam atingidos os objectivos propostos pelo professor. Devo acrescentar, contudo, que me preocupou a vertente “clima”, cuja interacção professor/alunos e alunos/alunos foi sendo feita desde o primeiro momento, de forma a consolidar e estabilizar o ambiente geral e, consequentemente, o “clima” entre todos.

a) Gestão

É significativo o número de referências registadas quanto aos aspectos organizativos da aula, o que denota a minha preocupação quanto à forma de organizar as “tarefas”, os “espaços e materiais”, os alunos” e o “tempo” da aula”.

▪ Tempo

No que respeita à subcategoria gestão do “tempo”, foi possível detectar que esta foi uma variável com uma presença muito significativa nas minhas reflexões, particularmente no 2º e 3º momentos, pois a partir do início do 2º. momento passei a incluir nas minhas reflexões a resposta às questões sobre “como decorreu o controlo de tempo”. O que denota a minha preocupação durante o estágio com o “tempo” gasto em episódios de organização, de reunião e de transição entre tarefas ou espaços.

Dessa presença ficou o registo nas reflexões produzidas. O excerto da reflexão 82 e 83 é elucidativo:

“Nesta aula, o controlo de tempo foi gerido um pouco pelo desenrolar dos exercícios. Desta forma, como os exercícios não obtiveram sucesso logo de imediato, procurei prolonga-los um pouco mais no tempo para que os alunos percebessem a sua finalidade e conseguissem realizar o transfere para os outros exercícios, o que acabou por atrasar a aula e não permitir a realização do jogo 2x1. Acabou por não haver problema, uma vez que diminui o tempo do jogo 3x3 e consegui terminar a aula na hora.” (Reflexão Aula 82 e 83)

▪ **Alunos**

A preocupação respeitante aos “alunos” foi para mim constante ao longo do ano lectivo, podendo dizer-se, que quanto maior ia sendo o meu conhecimento sobre a sua individualidade e sobre o seu colectivo, mais reforçava a minha acção reflexiva, na e sobre a acção, no sentido de um melhor ajustamento das tarefas a realizar por eles e com eles. Poder-se-á dizer, sem receio de contradição, que desde o primeiro momento considerei o aluno como elemento central do processo de ensino/aprendizagem, com um realce muito especial no colectivo, normalmente designado por espírito de grupo.

Nestas circunstâncias, como se poderá constatar, procurei sempre, na acção e após a acção, avaliar o resultado das opções tomadas e as consequências das minhas decisões. Porque é reflectindo que o professor compreende melhor o seu ensino e aumenta a sua capacidade para identificar problemas e implementar soluções.

Desta prática e desta preocupação ficou o registo nas reflexões produzidas. Os excertos da reflexão 50 e 51, e da reflexão 7, são elucidativos:

“Já próximo do final da aula, comecei a separar os rapazes das raparigas por causa da altura do elástico. Esta situação permitiu ganhar algum tempo de aula, criar uma maior exigência aos alunos e corrigir-lhes alguns aspectos técnicos.”
(Reflexão Aula 50 e 51)

“Ainda antes de passar para o objectivo principal da aula, o jogo, os alunos foram distribuídos em dois grupos, de forma a estes trabalharem em níveis, sendo que, logo após os alunos começarem a jogar, apercebi-me que a Daniela não devia estar no nível elementar 1, mas sim no nível elementar 2. Deste modo, irei alterar os grupos numa próxima aula.” (Reflexão Aula 7)

Foi também minha preocupação, crescente durante o estágio, procurar percepcionar o processo ensino/aprendizagem no seu todo, e relacionar todas as variáveis presentes no processo, particularmente no que respeita à gestão dos alunos em coordenação com a dinâmica da aula. Esta foi uma preocupação que acentuei à medida que se aproximava o final do ano lectivo, também por resposta a uma maior exigência das modalidades leccionadas, como se poderá constatar, pelo excerto da reflexão sobre a Unidade Didáctica de Ginástica Acrobática:

“Ainda antes do início desta Unidade Didáctica, foram formados os grupos de trabalho, de acordo com alguns parâmetros importantes dos testes físicos e, também, com o conhecimento que tenho da turma e do seu relacionamento uns com os outros. Estes grupos foram, em minha opinião, algo difíceis de formar, uma

vez que há uma grande heterogeneidade na morfologia dos alunos e o seu relacionamento entre si é bastante diferenciado. No entanto, considero que o facto de os ter formado previamente e depois ter permitido aos alunos ajustá-los, ajudou imenso na sua constituição e funcionalidade. Esta estratégia funcionou bem durante as aulas, sendo que apenas foi necessário alterar os grupos, no momento da avaliação, para não prejudicar nenhum membro dos grupos formados. Considero, por isso mesmo, ser esta a estratégia ideal para a constituição dos grupos. “ (Reflexão UD Ginástica Acrobática)

▪ **Espaços e materiais**

Ao longo de todo o ano lectivo foi motivo da minha maior preocupação, a gestão dos “espaços e materiais”, com maior incidência nos 1º e 2º momentos, pela consciência que rapidamente percepcionei e reflecti da importância que tem uma boa gestão dos espaços e materiais, e de como esta gestão influencia, em muito, o sucesso da aula. Claro que à medida que ia conhecendo melhor as instalações e que ia sendo conseguida uma melhor gestão, diminuíram as referências nas reflexões sobre esta subcategoria.

Pelo teor das reflexões feitas, perpassa a minha preocupação em conjugar os objectivos da aula, com a melhor gestão dos “espaços e materiais”, de forma a possibilitar uma maior motivação dos alunos, indo ao encontro das suas necessidades. Os excertos da reflexão 63 e da reflexão Corta-Mato, são elucidativos:

“Em relação à ocupação do espaço, considero que esta já foi melhor que na última aula, quer devido à distribuição mais cuidada dos campos, quer devido à colocação das fitas na rede para separar. Este aspecto manifesta-se muito positivo, uma vez que torna mais fácil a observação e correcção dos exercícios.” (Reflexão Aula 63)

Por seu turno, a minha preocupação em associar a gestão dos espaços e materiais com a vivência social e real dos alunos, fica também aqui bem expressa.

“O Lar Juvenil dos Carvalhos, é um espaço de excelência para este tipo de prova, o que permite aos alunos uma vivência mais real do que aquela que eles teriam se fosse efectuada apenas na escola. Penso que ter um espaço como este, com possibilidade de utilização por parte da escola, é uma mais-valia para todos, professores e alunos.” (Reflexão Corta – Mato)

▪ **Tarefas**

Foi também visível, ao longo do ano lectivo, a minha preocupação relativa à organização das “tarefas”, como podemos ver neste excerto da Reflexão 75:

“A aula de hoje voltou a ter um início breve, uma vez que o único exercício da aula era torneio e os alunos já sabiam como funcionava. Por isso, eles controlaram o torneio, sendo que apenas as rotações eram realizadas pelo professor, o que o libertou mais para a tarefa principal da aula que era a avaliação. Esta situação torna-se assim bastante vantajosa, dado que, sempre que for necessário dar mais atenção a uma determinada tarefa, podemos aplicar um exercício em que os alunos consigam gerir quase tudo.” (Reflexão Aula 75)

Importa realçar que a minha acção reflexiva, neste caso, como noutros, teve sempre a preocupação de reflectir tanto sobre o que correu bem na aula, como sobre aquilo que correu menos bem, ou mesmo mal. Isto significa, que procurei sempre alterar o que fosse necessário, desde que fosse para melhorar.

Por outro lado, a minha preocupação com a criação de rotinas organizativas está presente no teor reflexivo que coloquei nas reflexões que produzi, na medida em que permite ao professor libertar-se para outros aspectos da sua intervenção e permite aos alunos a criação de hábitos de trabalho, rentabilizando o seu tempo de empenhamento motor. O que de facto aconteceu.

b) Instrução

A reflexão sobre as questões da “instrução”, embora sempre presente, tem reduzida dimensão durante o 1º e 2º momentos, assumindo maior preponderância no 3º momento. Tal aconteceu, porque apesar de ter procurado, desde o princípio, preocupar-me com as questões respeitantes à subcategoria “instrução”, acentuou-se na parte final, com a preocupação de melhor concretizar os objectivos propostos para a turma. Por outro lado, dada a forma positiva como estava a evoluir o estágio e o desempenho dos alunos, tive uma preocupação acrescida em fazer subir o patamar do seu desempenho, num desafio que foi aceite, dada a motivação e bom relacionamento existente.

De entre as quatro técnicas de “instrução” consideradas, a reflexão recaiu sobre todas as subcategorias, com especial incidência na “informação” e no “feedback”.

▪ Informação

Nesta categoria procurei, durante o estágio, preocupar-me com a qualidade e oportunidade da “informação”, recorrendo a explicações breves e

objectivas, para diminuir o tempo de “instrução” e fazer chegar a informação aos alunos, de forma compreensível. O excerto da reflexão 47 e 48 é elucidativo:

“No caso das estações, já procurei ser o mais breve possível na explicação, não usando os alunos na exemplificação, para não confundir nem demorar, indo depois a cada grupo explicar a funcionalidade dos spots e a importância da ocupação racional do espaço.” (Reflexão Aula 47 e 48)

▪ **Feedback's**

Durante o 1º e 2º momentos foi crescente a minha utilização de feedback's, demonstrando com isso, num primeiro momento, que estava mais absorvido com os problemas de gestão da aula. Esta situação evoluiu, possibilitando uma maior liberdade no 2º momento e uma maior disponibilidade para fornecer feedback's aos alunos. Quanto ao decréscimo no 3º momento, significa que continuaram a ser dados, mas que a evolução e melhoria daqueles, implicou uma menor necessidade de os fazer por parte do professor. Os excertos da reflexão UD Basquetebol/Salto em Altura e da reflexão 72, são elucidativos:

“Fui intervindo no desenrolar das acções do jogo, sempre que necessário, de forma breve e clara, procurando, por um lado, assegurar o regular o funcionamento da aula e, por outro, no intuito de reforçar a actividade, utilizando alguns.” (Reflexão UD Basquetebol/Salto em Altura)

Em minha opinião, considero que a eficácia do ensino depende dos feedback's utilizados com oportunidade pelo professor e da observação atenta da execução do aluno. Por isso, nas minhas reflexões, é realçada a necessidade de transmitir feedback's correctivos no momento oportuno, tal como a necessidade de transmitir feedback's positivos como forma de motivar a prestação do aluno.

“Apesar destas dificuldades e para a sua ultrapassagem, procurei incidir mais sobre cada um daqueles aspectos, atribuindo bastantes feedback's e procurando responder às dificuldades dos alunos, motivando-os.” (Reflexão Aula 72)

▪ **Demonstração e Questionamento**

Estas duas subcategorias são aquelas que registam um menor número de referências, no conjunto total das que foram identificadas, referências que surgem apenas durante o 3º momento.

Quanto à “demonstração”, a sua ocorrência apenas no último momento, tem a ver com o já referido desafio colocado aos alunos e ao professor, de

concretizar o objectivo de excelência, no desempenho de cada um, e da turma no seu conjunto.

No que diz respeito ao “questionamento”, este foi pouco referenciado (embora por mim utilizado várias vezes), uma vez que, preferencialmente, adoptei o método de instrução directa, que dado o perfil da turma, julguei ser o mais adequado.

c) Disciplina

A subcategoria “disciplina” tem um número significativo de referências ao longo das reflexões, nos três momentos. O facto do número de referências ser crescente nos três momentos não significa, ao contrário do que a simples leitura pode indiciar, uma crescente ocorrência de indisciplina. O número de referências identificado tem a ver com a resposta dada nas reflexões, à questão sobre se o comportamento dos alunos foi correcto nas aulas.

Porque sempre tive uma perspectiva cuidada sobre a minha responsabilidade quanto ao comportamento dos alunos, apesar da evolução do número de referências, posso afirmar, por vivência directa, que ao contrário, o comportamento dos alunos foi melhorando ao longo do ano lectivo. O excerto da reflexão Desporto Escolar é elucidativo:

“E aqui, tal como já referi anteriormente, de realçar a importância do episódio que ocorreu, e que foi o facto de ter havido alguma falta de disciplina por parte de uma das equipas participantes, que me possibilitou intervir e explicar aos nossos alunos, que aquilo só prejudicava a equipa e que acabou por influenciar o jogo, pois a equipa, apesar de não ter perdido, não passou à final.” (Reflexão Desporto Escolar)

d) Clima

A subcategoria “clima” refere-se às interacções entre professor e alunos e alunos/alunos. Expressa-se, também, na forma como os alunos se envolvem e participam nas tarefas de gestão da aula e como decorre, dessa interacção, o clima de afectividade existente. Por isso, através da reflexão, procurei compreender e reflectir sobre o ambiente de trabalho em que se desenrolaram as aulas, durante o ano. E também sobre o clima de uma maior afectividade e motivação, resultante das aulas e da participação dos alunos em actividades da escola. O excerto da reflexão 82 e 83 é elucidativo:

“Os alunos demonstraram uma motivação bastante mais elevada do que na primeira aula, o que em minha opinião se deve ao melhor desempenho destes e que mostra o progresso que todos atingiram. Exemplo disso foi o facto de alguns alunos acharem

que a aula acabou rápido, o que me deixou bastante satisfeito e com vontade de ensinar mais e melhor” (Reflexão Aula 82 e 83)

O referido clima pode e deve também evoluir, para a interacção dos alunos entre si, dos alunos com o professor da turma, mas também com os demais professores da escola, como é referido na reflexão Jogo Voleibol Professores/Alunos. Na realidade, o ensino decorre num processo de comunicação onde é fundamental a interacção dos professores e alunos.

“No que diz respeito ao jogo de Voleibol Professores Vs Alunos, inserido na actividade de encerramento do primeiro período, que decorreu na manhã de sexta-feira, teve igualmente um ambiente agradável e cordial que reforçou a sociabilização e um melhor conhecimento, a inter-ajuda e o fair-play entre todos os intervenientes.” (Reflexão Jogo Voleibol Professores/Alunos)

Ainda nesta subcategoria, de referir a maior incidências das referências nos 1º e 3º momentos, o que se traduz, quanto ao 1º momento, na minha preocupação em controlar esse “clima”, tornando-o propício ao bom desenvolvimento das aulas. Já no 3º momento, a sua referência nas reflexões teve mais a ver com o reflectir sobre o bom “clima” existente.

4.5.2.2. Categoria Aluno

Na categoria “aluno”, como podemos observar na Figura 17, o número de referências na subcategoria “desempenho” é mais do triplo relativamente ao número de referências das duas restantes subcategorias “motivação” e “agentes de ensino”.

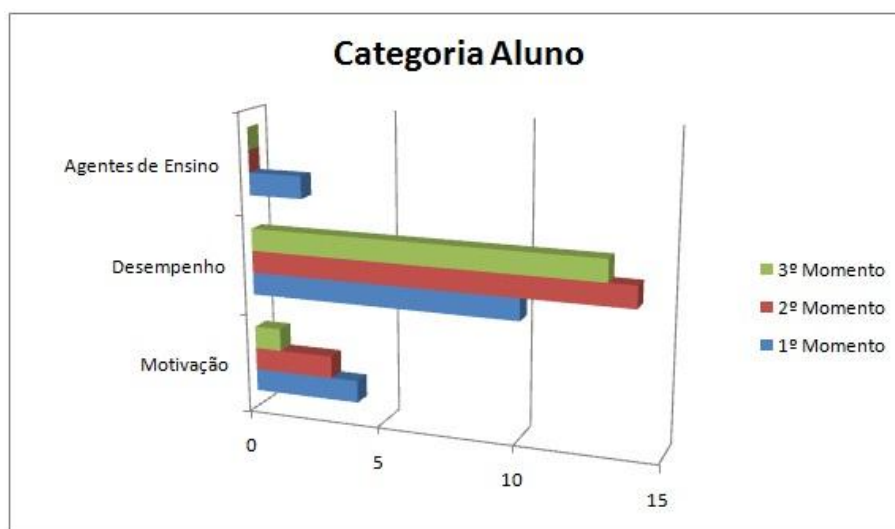


Figura 17 – Referências na categoria “Aluno”

Procurando uma análise mais detalhada da categoria “aluno” nos três momentos, de acordo com a Figura 17, fica evidente que a subcategoria “desempenho” assume uma maior importância, distribuída pelos três momentos, relativamente às outras duas subcategorias, o que realça a minha grande preocupação com o desempenho dos alunos.

Do mesmo modo fica evidente, o meu esforço de “motivação” dos alunos, mais intenso nos dois primeiros momentos, revelando a minha preocupação em “agarrar” os alunos, envolvendo-os no trabalho a realizar na aula.

Também a subcategoria “agentes de ensino” esteve sempre presente no trabalho que desenvolvi, embora em termos de reflexão, as referências encontradas aparecem mais nos 1º e 2º momentos.

a) Desempenho

O nível de desempenho dos alunos foi uma questão central na forma como abordei o meu “desempenho” durante o estágio. Esse nível de desempenho não esteve desligado das questões motivacionais, que sempre me preocuparam, a par do desempenho dos alunos. Nos processos de planificação das actividades da aula e da sua adequação aos objectivos, sempre coloquei bem altas as minhas expectativas quanto ao desempenho dos alunos, sabendo de antemão que, se é verdade que a motivação “motiva” um melhor desempenho, também é verdade que um bom desempenho é indutor de motivação.

Por outro lado transporte para esta categoria todo o efeito positivo da minha experiência prática anterior, enquanto atleta de várias modalidades de competição, enquanto monitor e treinador destes escalões etários, e ainda o interesse despertado por estas vivências. Foi esta experiência que, aumentando as minhas expectativas, me deu uma maior facilidade na observação e detecção do “erro” e na posterior correcção, que procurei sempre torná-la simples. Teve, ainda, esta experiência o efeito indutor de novas estratégias para correcção de erros, inculcando nos alunos a confiança de ver no professor, “alguém que sabe”.

Sustentando a minha perspectiva, com Bonino (2010) posso afirmar que *“quando os professores esperam um grande progresso de seus alunos, eles*

progridem duas vezes mais rapidamente. O desempenho do aluno é proporcional às expectativas do professor". Os excertos da reflexão 94 e 95 são elucidativos:

"No que diz respeito às figuras de acrobática propostas, achei que acabaram por ser acessíveis e que os alunos conseguiram facilmente atingir os objectivos; (...) Já na figura da Meia Coluna Ventral, os alunos conseguiram atingir a primeira progressão da figura que será objecto de avaliação." (Reflexão Aula 94 e 95)

e

"No que diz respeito à aprendizagem dos alunos, considero que estes, para além de já terem todos conseguido realizar as figuras propostas, ainda que com ajuda em algumas situações, também começaram a aprender melhor o trabalho de grupo, equilibrando-se com o(s) seu(s) parceiro(s) e contribuindo para a sua segurança a realizar as figuras." (Reflexão Aula 94 e 95)

b) Motivação

Foi sempre motivo de forte preocupação da minha parte reflectir acerca da participação e do envolvimento dos alunos na aula. Nesse sentido, da mesma forma que me preocupei com o desempenho dos alunos, do mesmo modo me preocupei em planear as aulas, de forma a motivá-los, atingindo mais facilmente os objectivos da aula, com os alunos mais entusiasmados, participativos e empenhados.

A acção reflexiva que desenvolvi, no que respeita às questões de motivação, tiveram a ver não apenas à "forma como motivar", mas também ao porquê de ter havido desmotivação. Nesse sentido senti-me várias vezes, num constante vai e vem entre o que fazer para motivar e o procurar compreender as explicações para a desmotivação.

Quando vemos que o número de referências sobre a "motivação" decresceu do 1º para o 3º momento, tal não significa que houve redução de motivação por parte dos alunos. Significa sim que, para além de ter deixado de ser um problema, os alunos foram motivando-se de aula para aula, atingindo níveis interessantes, quer do ponto de vista individual, quer em termos da turma. Aqui fica um excerto bem elucidativo da reflexão 73 e 74:

"Foi interessante verificar a motivação das alunas do NI na tarefa da contagem do número de toques, que nunca tinham realizado e que contrastou bastante com o que se passou no grupo 1. Esta situação é compreensível, uma vez que os alunos mais avançados têm uma maior facilidade no jogo, que os motiva mais que uma "simples" contagem do número de toques. Talvez a introdução da sequência de toques com remate tivesse facilitado o aumento da motivação deles. Embora já tenha havido a oportunidade de o fazer, procurei sempre focar-me no grande objectivo da unidade, o jogo, e acabei por nunca aplicar a sequência." (Reflexão Aula 73 e 74)

c) Agentes de Ensino

Esta subcategoria tem a ver com a participação dos alunos nas tarefas da aula. Para além disso, está relacionada com aspectos de motivação, na medida em que, no âmbito da prática reflexiva do professor, pode surgir como estratégia de ensino. Foi o que procurei fazer sistematicamente, o que contribuiu, com sucesso, para um maior envolvimento e empenhamento dos alunos. Tal como transparece do excerto da reflexão 37:

“É importante referir que a Aluna X esteve a realizar a ficha de avaliação durante a aula e que ainda terminou a tempo de realizar o jogo no seu grupo e que o Aluno Z e a Aluna Y não fizeram aula. Pedi, a estes últimos, que realizassem a recolha das datas de nascimento dos colegas para a inscrição no corta-mato e ambos realizaram um relatório da aula. No caso do Aluno Z penso que não teve o impacto que deveria ter, devido às suas respostas, mas no caso da Aluna Y penso que foi importante, uma vez que conseguiu escrever os objectivos principais da aula e dos exercícios.”
(Reflexão Aula 37)

4.5.2.3. Categoria Conteúdos

Na categoria “conteúdos”, o maior número de referências recai sobre a subcategoria “estratégias”, considerando o somatório das componentes que a constituem. Logo a seguir posiciona-se a subcategoria “concepção e planeamento”. A subcategoria “adaptações” é aquela que obtém menor número de referências (Figura 18).

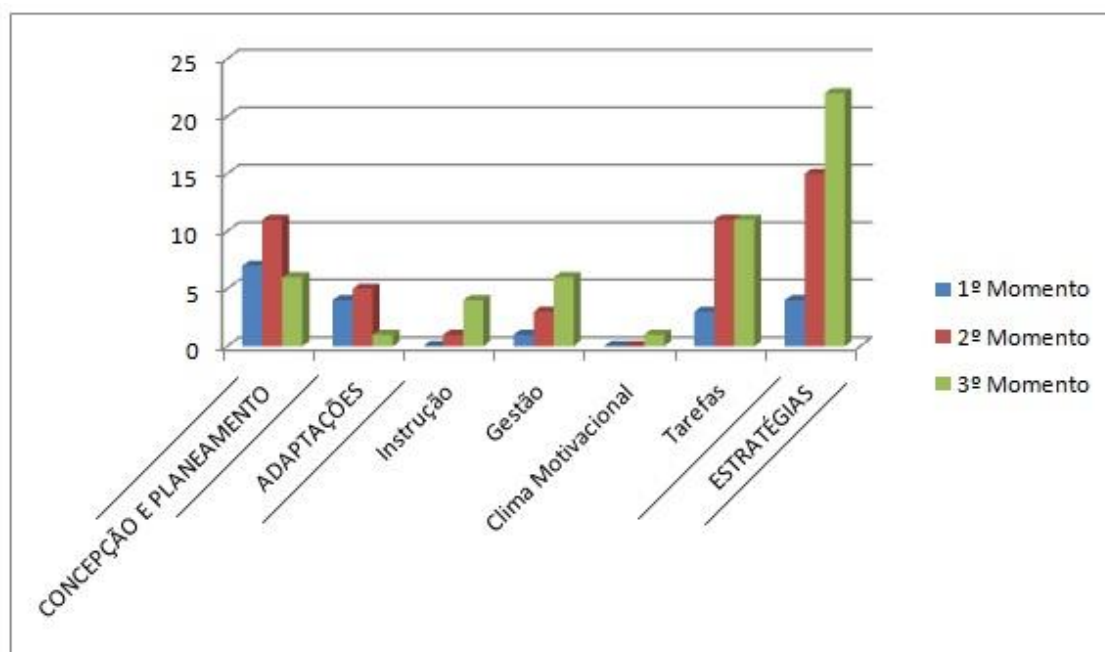


Figura 18 – Referências na categoria “Conteúdos”

Com a consciência de que a “*concepção e planeamento*” está na base de um ensino de qualidade, os números mostram como durante o ano lectivo esta preocupação foi conscientemente assumida, na medida em que traduz, quer na preparação da aula, quer na reflexão feita, que me preocupei com um ensino de qualidade adequado aos “meus alunos”.

Tal como podemos observar na Figura 18, é relevante a evolução verificada no elevado número de referências na subcategoria “concepção e planeamento”, que tendo atingido o pico no 2º momento, mantém valores altos no 3º momento. Todavia, isto não significa que a minha preocupação, em termos de “concepção e planeamento”, não esteve sempre com idêntica intensidade. Se as referências são significativas, com expressões diferentes e crescentes, é porque a qualidade do ensino se foi desenvolvendo, a prática reflexiva foi também crescendo e ganhando mais consistência, possibilitando assim, níveis superiores de “concepção e planeamento”.

Nas restantes subcategorias, verificou-se um crescimento em todas ao longo dos três momentos, com excepção da subcategoria “adaptações”. De realçar, também, que todas as componentes da subcategoria “estratégias” apresentam um crescimento entre o 1º e o 3º momento, que demonstram a minha preocupação com estratégias pós-activas, indiciando as minhas intenções de alterações a introduzir em futuras intervenções. Também aqui, a expressão de uma prática reflexiva que me conduziu, de forma contínua, a repensar as minhas práticas e a (re)construir os meus saberes.

a) Concepção e Planeamento

A minha reflexão no que respeita aos aspectos da “concepção e planeamento” esteve sempre presente nos três momentos, com especial incidência no 2º momento. Tal como atrás já ficou dito, este teor reflexivo tem a ver com as minhas vivências anteriores e actuais enquanto atleta e treinador, onde é visível a minha grande preocupação com a matéria de ensino (conhecimento do conteúdo), tendo por isso ido mais longe, ao reflectir acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, sobre a forma de melhor preparar a matéria, tornando-a mais acessível aos alunos.

Conforme entendo a “concepção e planeamento”, cabe ao professor reflectir sobre as decisões a tomar que respeita às tarefas mais adequadas às

características dos alunos, bem como, sobre a forma como deve abordar a matéria, tendo em vista os objectivos a alcançar. Aqui ficam excertos elucidativos das reflexões 94 e 95 e 97 e 98:

“A aula de hoje começou com um aquecimento um pouco mais específico para a modalidade leccionada e, durante o mesmo, foi realizada a preparação de um outro exercício que é bastante útil para a Ginástica Acrobática e que será trabalhado nas próximas aulas. Este será um exercício (jogo) para trabalho em equipa, em que os alunos em grupo terão de colocar X número de apoios no solo, para poder ganhar.” (Reflexão Aula 94 e 95)

“Quanto às figuras de acrobática, inicialmente, foram exercitadas as figuras aprendidas na aula anterior; em primeiro lugar, para que os alunos tivessem maior exercitação das mesmas e, em segundo lugar, para que as pudessem ir treinando sempre que tivessem tempo, permitindo-lhes assim, alguma autonomia.” (Reflexão Aula 97 e 98)

b) Adaptações

A prática reflexiva e, concretamente, o exercício da reflexão na prática, foi uma constante ao longo do meu estágio. Da análise às reflexões é possível constatar que, foi minha preocupação constante encontrar alternativas, através da reformulação de tarefas, sempre que os objectivos estabelecidos para a aula pudessem ser colocados em causa. Procurei sempre fazer isto, não desvirtuando as tarefas e os objectivos previamente pensados. Sendo decisões que tive de tomar, elas foram uma escolha consciente, e com elas pretendi dar resposta, não apenas aos objectivos da aula, mas ao processo de ensino e aprendizagem como um todo.

“Na aula de hoje, a primeira observação diz respeito à nova tentativa de obter sucesso no exercício de condução de bola. Em minha opinião, este voltou a não atingir o êxito esperado e, por esse facto, foi introduzido um novo exercício, já pensado anteriormente. O novo exercício já englobava outros aspectos da condução de bola mais ligados à finta, e, talvez por esse aspecto, talvez mais interessante para os alunos, acabou por obter mais sucesso que o anterior. Este tem maior transição para o jogo e, por isso, acaba por criar maior motivação nos alunos.” (Reflexão Aula 85 e 86)

É também visível o cuidado que tive em avaliar, em cada momento, o nível de desenvolvimento e reacção dos alunos às tarefas propostas, na procura das necessárias “adaptações”, e assim potenciar a aprendizagem.

“Já no jogo 3 x 3, devido à falta de alunos, o grupo 4 teve de ficar apenas com 5 alunas, o que sugeri algumas estruturas diferentes e me fizeram pensar noutras soluções. A marcação deixou de ser individual, passei a insistir mais no passe e corte, por haver mais espaço e coloquei uma aluna a fazer de Joker, o que funcionou bem. Considero que esta situação foi extremamente positiva, uma vez que possibilitou uma maior envolvimento das alunas no jogo (ao contrário do que normalmente acontecia) e possibilitou explorar mais as habilidades motoras (passe e corte) através do espaço de jogo disponível.” (Reflexão Aula 52)

c) Estratégias

Ao longo do estágio, no processo de reflexão que diariamente fui fazendo, foram várias as situações com que me confrontei, sentindo a necessidade de introduzir alterações ou fazer ajustamentos, na estratégia das aulas seguintes. Face às ocorrências que foram acontecendo durante as aulas, à reflexão produzida nas mesmas e depois delas, várias foram as vezes que decidi introduzir alterações, no sentido da melhoria do processo de aula, muitas delas referidas nas reflexões escritas.

▪ Tarefas

Tornou-se possível, quer através da planificação das aulas, quer pela reflexão que fui fazendo sobre as aulas anteriores, introduzir as necessárias alterações, resultantes das necessidades emergentes dos alunos e dos objectivos das aulas, com vista a melhorar os índices de desempenho daqueles e assegurar o bom êxito das tarefas delineadas.

Esta capacidade para reflectir sobre as aulas, procurando introduzir alterações e ajustar as estratégias e as tarefas, foi uma prática em crescendo desde o início do ano lectivo, atingindo níveis interessantes, reveladores que na minha acção diária, na acção e sobre a acção, a preocupação com a melhoria das tarefas se foi acentuando, revelando também um maior à-vontade com tal prática, sinal de uma maior maturidade no processo reflexivo.

“Que objectivos propor para as próximas aulas? Desenvolver o drible de protecção em situação de jogo e aprimorar ainda mais o lançamento na passada, como forma de este também conseguir ser aplicado em jogo. Repetir o exercício da habilidade motora do passe e corte sem oposição para facilitar a sua aprendizagem.” (Reflexão Aula 47 e 48)

“Para que esta situação não se volte a verificar, sendo uma aula de 45 minutos, devia ter realizado um aquecimento, através de um jogo, ou outro exercício semelhante, que proporcionasse uma activação geral mais global e eficaz.” (Reflexão Aula 40)

Fazer adequar as tarefas ao longo de todo o ano lectivo, às necessidades emergentes dos alunos, para além de uma preocupação permanente, implicou a necessidade de fazer perceber aos alunos a razão de ser dessas alterações, bem como a sua própria evolução, assim contribuindo para manter os seus níveis motivacionais para a prática. Assim se justifica a

minha preocupação constante com a utilização de estratégias novas e diversificadas.

“Após realizada esta reflexão, proponho a realização repetida dos mesmos exercícios, principalmente as jogadas em situação de 2x1, uma vez que estes tiveram, em minha opinião, elevado sucesso e uma vez que conseguiram transferir, para o jogo, princípios muito importantes. Proponho ainda, conforme previsto no módulo 4 da unidade didáctica, a abordagem ao jogo 4x4, bem como o ensino da formação ordenada, pois considero que alguns alunos conseguirão facilmente atingi-los.” (Reflexão Aula 82 e 83)

▪ **Gestão**

Ao longo do ano lectivo, numa perspectiva de melhorar a realização das tarefas, o desempenho dos alunos e a sua motivação, procurei, de forma crescente, evoluir na gestão e organização das tarefas, dos alunos, dos espaços e materiais e também na gestão do tempo. Tendo em conta as características dos alunos, procurei índices de maior dificuldade na realização das tarefas planeadas. Em todo este esforço recorri a várias e diferentes estratégias, que me possibilitaram uma boa “gestão”, com resultados que considero satisfatórios.

No que respeita ao número de referências identificadas, regista-se um número crescente entre o 1º e o 3º momento, justificado por uma prática reflexiva crescente, com melhores resultados na busca de novas situações, tarefas diferentes e mais ambiciosas.

De registar a minha preocupação no recurso à utilização de materiais auxiliares, a um melhor aproveitamento do espaço disponível, ou à utilização de outros espaços.

“Após realizada esta reflexão, proponho-me realizar um melhor aproveitamento do espaço disponível, seja ele através da mudança de espaço, seja aumentando o número de alunos por grupo.” (Reflexão Aula 61 e 62)

Por outro lado, a preocupação reflexiva com a necessidade de alterar as rotinas estabelecidas, os procedimentos, alterando grupos de trabalho, ajustando-os às características dos alunos e a novas tarefas.

“Uma forma que poderá talvez melhorar esta transição, será a distribuição prévia das fichas de registo do torneio, com a formação das equipas e dos jogos a realizar, o que deverá facilitar a distribuição dos alunos e o início da actividade.” (Reflexão Aula 72)

“Na formação dos grupos observou-se alguns problemas, uns devido à falta de força dos Bases e outros devido à diferença de objectivos que alguns alunos demonstram, pois há uns que querem trabalhar mais que outros. Torna-se por isso necessário alterá-los para a próxima aula, podendo mesmo defini-los e permitir aos

alunos ajustarem-nos com antecedência. Esta é outra alternativa à simples escolha dos grupos pelo professor, uma vez que há sempre alguns alunos que não concordam em trabalhar com os parceiros estipulados.” (Reflexão Aula 94 e 95)

▪ **Instrução**

No que respeita ao conteúdo “instrução”, as intervenções futuras do professor assumem-se como muito importantes, no processo de “instrução”, durante a sua formação inicial. Por isso, para o sucesso do estagiário torna-se essencial reflectir e equacionar diferentes estratégias, para a abordagem das matérias planeadas, no decurso de cada ano.

Esta foi uma preocupação que tive presente durante o ano lectivo, e que se acentuou à medida que o estágio decorria, particularmente no 3º momento. Tal evolução é perfeitamente compreensível, quer pelo desenvolvimento e consolidação de uma prática reflexiva, que muito contribuiu para a minha construção enquanto futuro docente, quer pelo maior à vontade que fui interiorizando, à medida que me sentia mais autónomo. São elucidativos os excertos das reflexões 49 e 96:

“Nas próximas aulas, será importante facultar a todos os alunos as mesmas instruções que são fornecidas a um grupo específico, pois o que se verifica, por vezes, é que em certos grupos já falei de alguma situação táctica ou técnica importante e penso que noutros também já o fiz. Será importante explicar e demonstrar a posição de tripla ameaça, para que haja um jogo cada vez mais organizado, bem como a continuação da execução do passe e corte e do drible de protecção com o objectivo do cesto.” (Reflexão Aula 49)

Com a construção de uma maior autonomia, comunicar com os alunos foi para mim fundamental, quer quanto ao processo de transmissão, mas também à obtenção da liderança da turma.

“Após realizada esta reflexão, pretendo realizar a aplicação das novas figuras, bem como as progressões das figuras já apresentadas. Pretendo realizar a exemplificação das figuras num local em frente aos alunos, bem como, pretendo continuar a verificar o funcionamento em grupos. Torna-se também importante, para o sucesso do jogo dos apoios, decidir previamente o número de alunos por grupo e o número de apoios a colocar no chão.” (Reflexão Aula 96)

▪ **Clima Motivacional**

Quer no meu pensamento, quer na minha acção quotidiana, as questões motivacionais estiveram sempre presentes.

Mesmo que sejam reduzidas as referências quanto à minha intervenção futura, no sentido de uma maior motivação dos alunos, esta preocupação

sempre esteve presente, ainda que, de forma indirecta, referida noutras subcategorias já comentadas.

Importa ainda referir, que enquanto estagiário, equacionei várias vezes, diferentes formas de intervir no futuro, no sentido de aumentar a motivação e envolvimento dos alunos para a aula. Por outro lado, de referir também, a relação de maior proximidade, com os alunos, que fui construindo, mais acentuada no 3º momento, expressa nomeadamente pelo sorriso e proximidade.

“Penso que é um exercício bastante motivante para os alunos, motivação que acabamos por verificar nesta aula, apenas com parte do mesmo, e penso que será uma óptima estratégia para começar a aplicar, parte dele, para se poder observar a resposta dos alunos.” (Reflexão Aula 94 e 95)

4.5.3. 1ª. Componente – Reflexões Escritas – Imagem Parcial do Conteúdo Reflexivo do 2º Grupo

Podemos observar na Figura 19 as referências relativas às categorias e subcategorias definidas no 2º grupo. O maior número de referências encontra-se na categoria “auto-percepção” e na subcategoria “ensino”, que integra a categoria “ilacões”, a par com a subcategoria “ser professor”.

A categoria “auto-percepção” regista o maior número de referências das categorias e subcategorias definidas no 2º grupo, sendo que, só por si, esta categoria representa cerca de 1/3 do total de referências identificadas, no conjunto das reflexões que integram a amostra.

Este elevado número de referências nesta categoria, assume-se como um dos resultados mais importantes do estudo, demonstrativo da importância que a reflexão assumiu no meu processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do meu estágio profissional.

Tal resultado compreende-se, pois, enquanto estudante estagiário, preocupei-me sempre com a procura de uma melhor concepção e planeamento do meu ensino, procurando analisar e avaliar a globalidade da minha intervenção, nomeadamente quanto às estratégias utilizadas e aos resultados obtidos.

É também merecedora de realce, pelo número de referências registadas, a subcategoria “ensino”, que engloba como componentes, as “condições

imediatas”, as “condições locais” e as “condições gerais”. Importa referir que, segundo o documento normativo de estágio, o estudante estagiário deve “*projectar a actividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, e às condições imediatas da relação educativa (...)*”²⁰, sendo que aquela que mais se aproxima do processo de ensino/aprendizagem e da aula em si, é a relação existente entre o professor e o aluno.

A subcategoria “ser professor”, que integra a categoria “ilações”, aparece com um número de referências significativo. Também este resultado, a par do significativo número de referências registado pela subcategoria “ensino”, comunga, da mesma forma, do teor das explicações aduzidas para a subcategoria “auto-percepção”: **são bem demonstrativas da importância que a reflexão assumiu no meu processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do meu estágio profissional. E significam também, o corolário de um processo de “autonomia”, que foi sendo gerado ao longo do estágio, e que se traduziu numa maior maturidade na minha intervenção, enquanto professor.**

Na Figura 19, podemos observar como se distribuíram as referências pelas categorias e subcategorias, relativas aos três momentos.

Como podemos verificar, na categoria “auto-percepção” regista-se uma forte presença de referências durante os três momentos, acentuando-se mais ainda no 3º momento. A categoria “ilações”, que integra as subcategorias “ser professor” e “ensino”, regista também uma presença significativa e um movimento semelhante ao da categoria anterior, com um crescimento mais acentuado no 3º momento.

De referir, ainda, que todas as categorias e subcategorias que integram o 2º grupo têm a ver com as questões do “ser professor” e que todas elas marcaram as minhas reflexões, demonstrando, como atrás ficou dito, o meu crescimento enquanto profissional, à medida que o estágio se foi desenvolvendo.

Quanto às “condições imediatas” do ensino, surgem referenciadas nos três momentos, com maior incidência no 3º momento, demonstrando o

²⁰ In “**Normas Orientadoras do Estágio Profissional**” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010, p.3.

desenvolvimento da minha capacidade reflexiva, na medida em que sentindo-me mais autónomo, estava mais à vontade para produzir “ilações”, necessárias a um melhor desenvolvimento da minha actividade docente.

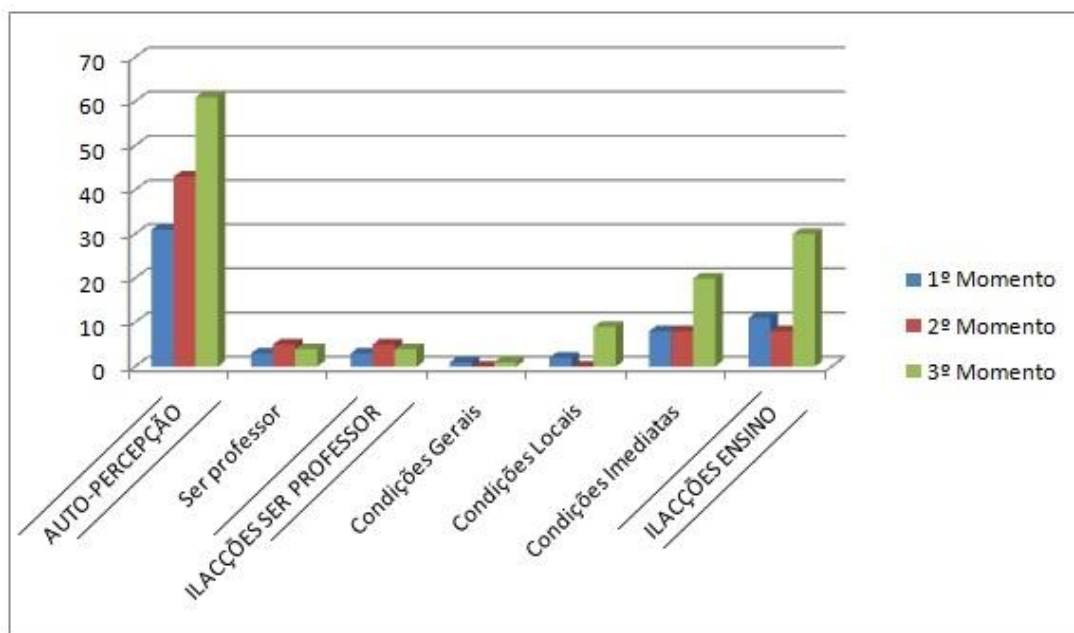


Figura 19 – Referências nas Categorias “Auto-percepção” e “Ilações”

4.5.3.1. Categoria Auto-percepção

Parece-me pertinente referir que o meu exercício de “auto-percepção” esteve sempre centrado nos objectivos da aula, nas tarefas a desenvolver, no desempenho dos alunos e na minha percepção do que era pretendido a cada momento. Por isso, se esse exercício teve por base a reflexão na acção, ele foi continuado, em cada momento, na reflexão posterior – reflexão sobre a acção. Foi continuado, de uma forma cada vez mais aperfeiçoada, na reflexão sobre a reflexão na acção. É aqui, com a reflexão sobre a reflexão na acção, que esta *“ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu”, como nos diz Schön (1992), citado por (Oliveira e Serrazina, 2002, p.5). “É a reflexão orientada para a acção futura, é uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os*

contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras.” (Oliveira e Serrazina, 2002, p.4).

“Na aula de hoje, acho que se notou um pouco a falta de um aquecimento mais intenso antes da transposição de barreiras, quer pela minha parte, quer por parte dos alunos. No entanto, penso que apesar de ser importante haver sempre aquecimento, a opção tomada permitiu rentabilizar muito mais o tempo de aula. (...) Penso que a organização das barreiras na longitudinal do pavilhão e com mais corredores teria sido a melhor opção para a prevenção deste comportamento, mas depois de falar com o Professor Pedro, não foi possível fazê-lo. Tinha havido um maior tempo de empenhamento motor e os 4 corredores de barreiras teriam ajudado os alunos a não pararem tanto.” (Reflexão Aula 38 e 39)

A percepção de que é uma exigência da prática docente aferir os resultados das tarefas propostas e a concretização dos objectivos propostos, esteve sempre presente na minha acção reflexiva e, por isso, está expresso nas reflexões que produzi. Esta tarefa de aferição é feita, foi feita, através da autoavaliação, através da qual o professor percepção os efeitos das decisões tomadas, positivas e negativas e parte para a reformulação da sua actuação, de modo a melhorá-la. (Reflexão Aula 49)

“Após o término da aula, fiquei com a sensação que não foram atingidos completamente os objectivos do drible de protecção, apesar de, na minha opinião, ser o exercício ideal. Fiquei também com a sensação que apenas os objectivos da ocupação racional do espaço e da marcação individual foram atingidos. No que diz respeito ao passe e corte, a situação é um pouco diferente, uma vez que não me debrucei sobre esta habilidade nesta aula.” (Reflexão Aula 49)

Ao professor estagiário o desafio que é colocado por uma aula de difícil realização, coloca-se sempre como um factor de motivação acrescida. É também aqui que se revela ao professor o sentimento de dever cumprido, quando consegue superar, com sucesso, as dificuldades encontradas.

“Considero também que os exercícios 2 e 3 foram também bastante importantes, na medida em que permitiram aos alunos perceberem as principais regras, objectivos e princípios do jogo de Bitoque Rugby. De qualquer forma, inicialmente, grande parte dos alunos teve dificuldades em perceber a forma como se devia realizar o passe, bem como saber, qual era a principal função do portador da bola (quem tem bola corre) e não portador da bola (desmarcação/apoio). Apesar destas dificuldades iniciais, os alunos foram conseguindo atingir o pretendido, embora tal não tenha acontecido sempre de forma constante. Por esta razão, penso ser fulcral a sua repetição, uma vez que estes exercícios contêm a essência do jogo e esta tem de ser compreendida e constantemente aplicada.” (...) Em relação à leccionação da cultura desportiva, que foi sendo realizada durante aula, considero que esta, apesar de causar a constante paragem da aula, foi bem aplicada, uma vez que foi sempre apresentada quando era necessária para a compreensão dos exercícios.” (Reflexão Aula 79 e 80)

A percepção de bons resultados obtidos, transmite-nos um natural sentimento de alegria e orgulho, quer pela qualidade observada, quer pelos resultados alcançados pelos nossos alunos. Por isso, torna-se importante que

o professor reflecta de forma aprofundada acerca do seu desempenho, e que neste processo, a emoção e a vontade de fazer mais e melhor esteja sempre presente.

“Já no que diz respeito ao concurso de saltos, e contrariamente à estação do Basquetebol, os alunos foram extremamente rápidos a aferir a sua corrida e a começar o concurso, o que considero ser bastante positivo, uma vez que já parecem perceber qual a sua importância. Conseguiram fazer, quase todos, 4 tentativas, o que, em minha opinião, evidenciou um melhor aproveitamento do tempo, que em parte também foi devido ao novo método de sinalização dos saltos com o cone vermelho e branco, “não pode saltar” e “pode saltar”, respectivamente. Este método acaba por proporcionar e gerir um número de saltos elevado. Apesar de nem todos os alunos terem aproveitado ao máximo a pontuação possível no concurso, considero que este correu bem e que produziu bastantes melhorias na fase de voo, provocadas pelo melhor aproveitamento da ligação da corrida preparatória com a impulsão.” (Reflexão Aula 84)

4.5.3.2. Categoria Ilacões

Como vimos atrás, esta categoria engloba em si vários tipos de conhecimento, que são demonstrativos da forma como se deve conceber o “ensino” e do que é “ser professor”. Nesta perspectiva, justifica-se salientar que, tendo em consideração o documento orientador deste modelo de estágio, o processo de reflexão é considerado fundamental na criação do conhecimento docente e da construção dos seus saberes. Assim sendo, este conhecimento é entendido como o conhecimento que resulta do confronto da acção prática e da acção teórica. Não esquecendo que no seu projecto de formação, é pedido ao estudante estagiário que desenvolva a sua capacidade de reflexão em todos os domínios de intervenção, visando *“a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflecte e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.”*²¹

²¹ In “**Normas Orientadoras do Estágio Profissional**” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de

Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010, p.3.

a) Subcategoria *Ensino*

Tendo em consideração que o documento normativo e orientador de estágio prevê que o estagiário projecte a sua actividade de ensino, “...no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação e imediatas da relação educativa...”²² é natural que enquanto estagiário, face ao padrão de reflexão que me é recomendado, me reporte também a esta dimensão.

No entanto, é particularmente na relação entre alunos e professores, que eu centrei e centro mais a minha reflexão. É compreensível, por isso, que esta relação seja alvo de uma maior atenção da minha parte, como um aspecto importante do processo do ensino aprendizagem.

▪ *Condições Imediatas*

Durante todo o meu estágio, as “condições imediatas” da relação educativa sempre estiveram presentes nos três momentos; mas foi no 3º momento que elas atingiram maior relevo. Se, por um lado, a tentativa de compreender a resposta dada pelos alunos, a sua própria avaliação, nas várias componentes de ensino, foi algo que sempre me preocupou, é verdade, também, que sempre estive atento às condições de ensino que se mostrassem mais adaptadas às suas características motoras, motivacionais e ao momento certo para serem leccionadas. Também aqui, muito contribuíram, todas as minhas vivências anteriores, acerca das modalidades a serem leccionadas. Por conseguinte, o crescimento deste tipo de referências, acompanhando não só o melhor conhecimento dos alunos, como também uma maior autonomia que fui concretizando na minha acção.

“Merece também aqui uma breve reflexão a questão da auto-avaliação, feita através de ficha individual, na qual os alunos se posicionam sobre o seu desempenho durante o período. Assim, de registar o facto da maioria das auto-avaliações feitas se situarem muito perto da avaliação feita pelo professor, havendo apenas dois que se sub-avaliaram e um que se sobrevalorizou. Tal facto revela uma maior consciencialização dos alunos no que respeita ao seu desempenho durante o período e também o reconhecimento implícito pela justeza da avaliação feita pelo professor.” (...) Quer no que respeita ao 1º período, quer agora no que respeita ao 2º, o parâmetro de “observações” justifica a sua inclusão na ficha de auto-avaliação, pois a sua existência, possibilita a expressão dos alunos, sobre assuntos respeitantes às aulas, permitindo ao professor corrigir alguns aspectos do ensino/aprendizagem. (...) Torna-se, por isso, crucial não esquecer que, o objectivo principal da aula de Educação Física, é proporcionar aos alunos o maior leque possível de estímulos motores, pelo que se

²² Idem

torna importante que eles tenham o melhor reportório motor possível.” (Reflexão Aula 75)

“Relativamente a esta aula, torna-se importante referir que a competição continua a ser uma das melhores formas de abordagem da matéria, pela motivação que suscita e pelo conteúdo de aproximação à modalidade em questão. É ainda importante referir a influência que o calor que se sente no exterior, tem nos alunos, facto que o professor deve ter o cuidado de gerir, criando momentos de paragem para descanso e para beber água, ou gerindo ao máximo os possíveis espaços de aula de acordo com a matéria em questão.” (Reflexão Aula 84)

Outra oportunidade que a reflexão possibilitou foi a de compreender, em concreto, que se é através do jogo que os alunos mais se motivam, não é menos verdade, que se conhecermos bem os nossos alunos, se prepararmos uma adequada instrução, “ainda há exercícios que motivam os alunos mais que o próprio jogo”. A reflexão acerca do modo como os “alunos aprendem” e do “como ensinar” os alunos, marcou presença ao longo de todo o meu processo de ensino/aprendizagem. (Reflexão 85 e 86)

“É uma situação algo estranha, pois o habitual é os alunos ficarem muito mais motivados com o jogo, mas ao mesmo tempo bastante interessante, pois demonstramos que ainda há exercícios que motivam os alunos mais que o próprio jogo.” (...) Relativamente a esta aula, e tomando por base a pergunta da Cláudia sobre a formação ordenada, parece-me importante referir que, por vezes, há certas questões que os alunos colocam, que sendo pertinentes, nos fazem perceber que algo falhou e pensar também que existem aspectos que não dominamos e que, por isso, a aprendizagem teórica não se esgota no percurso académico. Ou seja, a vivência prática do exercício da docência, por vezes, faz ocorrer situações, que não só não estão previstas, como não temos resposta e, por isso, temos que investigar, no sentido de ficarmos a saber o que não sabíamos e podermos responder às questões suscitadas pelos alunos. Outra questão, que merece ser referida, é o facto de os alunos menos avançados poderem aprender outras regras de jogo (no caso a formação ordenada), mesmo não as aplicando nos exercícios.

Por último, importa referir que apesar de haver, por vezes, poucas aulas previstas nas Unidades Didácticas, isso não implica que não seja possível chegar ao seu termo e os alunos consigam atingir os objectivos. Isto depende bastante da forma como a modalidade é abordada e da forma como os alunos correspondem ao proposto.” (Reflexão Aula 85 e 86)

Ficou bem patente, ao longo do meu processo de estágio, a minha crescente preocupação em conhecer melhor os meus alunos, as suas características e a sua capacidade de resposta, sempre com a preocupação da sua realização pessoal, do seu bem-estar e da concretização dos objectivos para eles definidos.

“Do mesmo modo, penso ser de extrema importância na realização desta tarefa, uma profunda análise dos testes de Fitnessgram e um bom conhecimento, quer das relações da turma, quer da agilidade que cada aluno possui para a realização de algumas modalidades. No entanto, será sempre necessário um acompanhamento atento do funcionamento dos grupos, para o caso de ser necessário ajustá-los novamente. É ainda importante referir, que se torna fundamental a realização desta

modalidade numa altura em que o professor já conheça bem a sua turma, de forma a facilitar a aplicação de todo o tipo de conhecimentos que ajude na constituição dos grupos.” (Reflexão Unidade Didáctica – Ginástica Acrobática)

▪ **Condições Locais**

É reduzido o número de referências relativo às “condições locais”. Mesmo assim, dada a natureza das referências aqui consideradas, podemos afirmar a minha preocupação com este tipo de “condições”. Não houve, portanto, menos consideração por este parâmetro. Desde o primeiro momento procurei ter um conhecimento aprofundado das condições locais e das suas implicações. Conhecimento que procurei, desde logo, aprofundar com a preparação do ano lectivo, aquando da elaboração do planeamento anual.

“Estes aspectos, mais especificamente o primeiro, deviam estar salvaguardados no regulamento interno da escola e no regimento de Educação Física, de forma a dar resposta a este tipo de problemas, uma vez que ultrapassa os próprios professores de Educação Física.” (...) O Lar Juvenil dos Carvalhos, é um local de excelência para este tipo de prova, o que permite aos alunos uma vivência mais real do que aquela que eles teriam se fosse efectuada apenas na escola. Penso que ter um espaço como este, com possibilidade de utilização por parte da escola, é uma mais-valia para todos, professores e alunos.” (Reflexão Aula 40)

Preocupei-me igualmente com os alunos, com a sua relação com a escola, a sua relação com o Desporto, particularmente com o Desporto Escolar, como forma de possibilitar uma maior sociabilização, o contacto com outras realidades sociais e competitivas, com o “orgulho” em poderem representar a sua escola.

“Por isso, em minha opinião, a importância de que se reveste a divulgação das modalidades existentes e praticadas na escola. Quando esta é feita de forma sustentada e articulada, com recurso a instrumentos de comunicação apelativos, estas modalidades envolvem sempre muita gente, muitas crianças e jovens que assim se iniciam no desporto. E a realidade é que muitos destes alunos ficam sensibilizados para a prática desportiva e como não têm onde a praticar, inscrevem-se no Desporto Escolar. Aqui, os alunos não só adquirem hábitos e condutas motoras, como têm a oportunidade de assimilar valores que são e serão muito importantes para eles, como sejam o companheirismo, a amizade, o fair play, sentir a noção da vitória, da derrota, e até mesmo, da superação dos seus próprios medos.” (Reflexão Desporto Escolar)

▪ **Condições Gerais**

No que respeita às “condições gerais”, estas foram objecto de poucas referências. Sendo um assunto que obviamente suscita a minha atenção, durante a realização do estágio, foquei muito mais a minha atenção nas “condições imediatas”, como é perfeitamente compreensível. Mesmo assim, foram alvo da minha atenção reflexiva, concretizadas no recurso a analogias.

“Parece-me também pertinente, reportar aqui, o exemplo que constitui a participação dos alunos universitários nas ligas universitárias americanas, que pela sua exigência, pelo modelo de quadro competitivo e modelo de participação, acabam por se constituir como excelente preparação dos jogadores para a sua posterior participação nas ligas profissionais (NBA / WNBA). Poder-se-á dizer, que em Portugal, também acontece um pouco isso, embora ainda, numa escala muito menor.” (Reflexão Desporto Escolar)

b) Subcategoria Ser Professor

A subcategoria “ser professor”, pertencente à categoria “ilações”, foi muitas vezes referenciada ao longo do estágio, significando isso o reconhecimento da importância que lhe atribuí, na busca incessante não só do que é “ser professor”, mas também do que é “ser um professor competente” e “ser um bom professor”. No meu caso concreto, as referências identificadas sobre a subcategoria “ser professor”, embora sempre presentes ao longo do ano, assumem uma maior expressão durante o 2º e o 3º momentos, fazendo transparecer uma maior capacidade crítica, uma maior autonomia, um maior à vontade para reformular decisões, objectivos, fórmulas de intervenção. Tudo isto realça a importância da reflexão em todo o meu processo de ensino/aprendizagem.

Nestas circunstâncias, as características relativas à função do professor, do bom professor e do professor competente, foram objecto da minha reflexão ao longo de todo o ano. Desde logo, a minha particular preocupação com a a planificação de cada aula, com a identificação e definição de qual era o principal objectivo a atingir. É elucidativo o excerto da Reflexão 49:

“Nesta aula, percebi o quão importante é decidir qual é o objectivo principal da aula. Refiro isto, porque esta aula acabou por não atingir completamente o que estava definido, por causa de um exercício que não era o fundamental. Podia, neste caso, ter avançado para o jogo e explicado a finalidade do drible de protecção durante o mesmo. Considero ainda importante referir, que a minha mudança de postura perante a turma, em parte, ajudou à melhoria do comportamento e prestação dos alunos, pelo que tentarei manter-me desta forma.” (Reflexão Aula 49)

Adicionalmente, foi crucial reflectir sobre as contingências próprias do processo de ensino/aprendizagem, uma constante durante todo o estágio, pela minha preocupação com os resultados atingidos.

Através da reflexão, nos seus diferentes tipos, procurei sempre encontrar outras/novas formas de agir eficazes e, simultaneamente, justas, tendo em conta as características dos meus alunos, na perspectiva do seu melhor desempenho.

“Considero que hoje passei por um momento importante do “ser professor”, no que diz respeito à alteração do plano de aula. Por vezes o professor observa a aula e vê-se na necessidade de alterar o plano de aula, ou porque o exercício não está a resultar, ou porque se descontrolou com o tempo, ou então porque o exercício precisa de ser realizado por mais tempo. Nesta aula eu senti isso, senti que o exercício precisava de ser realizado durante mais tempo, para que houvesse aprendizagem da sua dinâmica por parte dos alunos.” (Reflexão Aula 47 e 48)

“Relativamente a esta aula, de referir que embora a tenha preparado, prevendo que um grupo realizasse jogo 3x3, se torna importante uma observação cuidada da forma como este a realiza, pois pode acontecer (como se verificou) que o grupo ainda não está preparado para a referida situação de jogo, e por isso convirá, fazer com que retroceda para a situação anterior. Ou seja, cabe ao professor, verificar se o que propôs se aplica, ou não, aos grupos em questão, e saber actuar em conformidade.” (Reflexão Aula 72)

É consensual que o exercício da função de professor exige um vasto conjunto de requisitos, desde conhecimentos especializados, passando pela capacidade de os transmitir de forma compreensível aos alunos, bem como a capacidade de se relacionar. Mas também é importante, na nossa acção prática e reflexiva, perceber que a autoridade do professor não se obtém por mero estatuto legal ou pelo papel institucionalmente atribuído, mas pela conquista de uma autoridade que podemos designar de “autoridade aceite”. Este nosso papel é reconhecido pelos alunos, traduzido no seu entusiasmo, resultado do seu empenho nas acções por nós propostas.

“O entusiasmo que os alunos demonstraram e a melhoria das suas performances ao longo das aulas fez-me concluir que o meu papel, como professor e educador, estava a ser bem conseguido. Neste momento senti pela primeira vez, na sua plenitude o que é ser professor!” (Reflexão Futebol/Barreiras)

“Ser professor” significa intervir noutros âmbitos, em práticas exercidas na escola e noutros contextos, com outros e diferentes objectivos. A relação professor <> aluno não se esgota na sala de aula, durante o tempo de uma aula. Essa relação pode e deve ter outros objectivos que visem colocar o aluno noutros contextos, com outros objectivos, reforçando o espírito de grupo e a relação social de pertença à Escola. Estou a falar da importância do Desporto Escolar, no desenvolvimento dos alunos, na criação de novos factores motivacionais, também alvo das minhas preocupações durante o estágio efectuado. O mesmo posso afirmar em relação à possibilidade de contactar com a realidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

“Nestas circunstâncias, pela experiência que nos possibilita, poder-se-á dizer, que a participação no Projecto de Desporto Escolar, é mais um importante contributo e complemento, para a formação profissional enquanto docente, e para o desenvolvimento do “ser professor”. ” (...) Para terminar, parece-me importante de referir, que enquanto futuro docente, procurarei sempre incentivar os meus alunos e a minha escola, a participar

no Projecto de Desporto Escolar, quer pugnando por uma melhor sociabilização daqueles, quer promovendo a aquisição de hábitos desportivos que são essenciais ao desenvolvimento harmónico dos alunos, quer ainda promovendo o testemunho objectivo de princípios e valores essenciais à convivência social.” (Reflexão Desporto Escolar)

“Torna-se ainda relevante referir que, considero que este dia, foi extremamente importante para mim, uma vez que me possibilitou também a obtenção de mais recursos, no que diz respeito à leccionação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No geral, considero mesmo que o grupo de Estágio ficou claramente a ganhar com esta organização, já que proporcionou a todos os estagiários, uma outra visão da escola, quer pelos alunos serem do secundário, quer por ser abordado um tema que está quase sempre presente na vida de um professor, alunos com NEE.” (Reflexão Dia Diferente)

Para concluir é de relevar a importância, para um professor competente, da necessidade de uma formação contínua, que possibilite a aquisição de novos conhecimentos, da renovação do conjunto de saberes adquiridos. E há também, numa perspectiva que considero também importante, a possibilidade de promover e incentivar o trabalho entre docentes, privilegiando o trabalho cooperativo e colaborativo, na construção de uma “nova” escola.

“Podemos por isso referir, que as acções de formação, para além do seu objectivo essencial que é proporcionar a aquisição de novos conhecimentos ou a sua consolidação e validação, têm também um outro objectivo, não menos importante, que é o de promover e incentivar o trabalho entre os docentes, e com isso, privilegiar o trabalho cooperativo e colaborativo, a partilha de saberes e experiências, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares e a qualidade das aprendizagens dos alunos.” (Reflexão Acção de Formação -Tag Rugby)

4.5.4. 2ª. Componente – Reflexões Escritas das Unidades Didácticas – Imagem Global do Conteúdo Reflexivo do 1º e 2º Grupos

Vimos atrás que integram esta componente as reflexões escritas das unidades didácticas, que elaborei durante o meu EP. Concretamente as reflexões das UD “Futebol/Barreiras”, “Voleibol” e “Ginástica Acrobática”.

Na sua apreciação, foi tomada como base a codificação utilizada para a 1ª. Componente. O resultado obtido pode ser observado no Quadro 7:

1º Grupo: Elementos Estruturantes do Processo de Ensino/Aprendizagem			Nº de Referências
Professor	Instrução	Informação	
		Demonstração	
		Questionamento	
		Feedback	1
	Sub-total		1
	Gestão	Espaços e materiais	3
		Alunos	1
		Tarefas	1
		Tempo	
Sub-total		5	
Clima			
Disciplina			
Sub-total		6	
Aluno	Motivação		4
	Desempenho		4
	Agentes de Ensino		
Sub-total		8	
Conteúdos	Concepção e planeamento		13
	Adaptações		1
	Estratégias	Instrução	
		Gestão	
		Clima motivacional	
		Tarefas	1
	Sub-total		1
Sub-total		15	
Total (1º Grupo)		29	
2º Grupo: Pensamento do Professor			
Auto percepção			24
Ilações	Ser professor		1
	Ensino	Condições gerais	
		Condições locais	
		Condições imediatas	7
	Sub-total		7
Total (2º Grupo)		32	
Total referências		61	

**Quadro 7 – Reflexões Escritas das Unidades Didáticas -
Distribuição das Referências**

Dada a natureza destas reflexões, que têm a ver com a planificação das actividades lectivas e o momento em que elas se situam, elas reflectem **uma avaliação reflexiva mais aprofundada** que desenvolvi sobre a forma como as mesmas decorreram, quer quanto aos objectivos atingidos, quer às necessárias adaptações que foi necessário introduzir. Mas também, **uma reflexão de maior amplitude**, fazendo incidir o teor reflexivo, sobre outro tipo de categorias/subcategorias, como as definidas no 2º grupo, como podemos observar da leitura do Quadro 7.

Continuando a leitura dos resultados obtidos com estas reflexões é possível constatar que as referências encontradas se dividem, praticamente na mesma proporção, entre as categorias do 1º grupo (29 referências) e as categorias do 2º grupo (32 referências). Mas enquanto, nas primeiras três

categorias do 1º grupo se observa uma grande dispersão de referências, destacando-se a subcategoria “concepção e planeamento”, com o maior número de referências, as categorias do 2º grupo concentram em si um maior número de referências, com especial destaque para a categoria “auto percepção”. Com a ajuda do gráfico da Figura 20, podemos concluir por um conteúdo reflexivo mais concentrado em categorias de acção reflexiva mais aprofundada e de maior abrangência.



Figura 20 – Reflexões Escritas Unidades Didácticas

Considerando os diferentes níveis de reflexão existentes, podemos constatar que o conteúdo reflexivo revelado nestas reflexões que desenvolvi foi evoluindo no decorrer do ano lectivo, situando-se o nível de reflexão por mim atingido entre o das destrezas analíticas e o das destrezas estratégicas.

4.5.5. 3ª. Componente – Reflexões Escritas sobre Actividades de Participação na Escola e de Relações com a Comunidade – Imagem Global do Conteúdo Reflexivo do 1º e 2º Grupos

Como atrás ficou referido, integram esta componente as reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a

comunidade, que elaborei durante o meu EP. Concretamente as reflexões de “Corta-Mato e Jogo Voleibol Professores Vs Alunos”, “Dia Diferente” e “Desporto Escolar”.

Na sua apreciação, foi tomada como base a codificação utilizada para a 1ª. Componente. O resultado obtido pode ser observado no Quadro 8:

1º Grupo: Elementos Estruturantes do Processo de Ensino/Aprendizagem			Nº de Referências
Professor	Instrução	Informação	
		Demonstração	
		Questionamento	
		Feedback	
	Sub-total		
	Gestão	Espaços e materiais	1
		Alunos	
		Tarefas	
		Tempo	
Sub-total		1	
Clima		2	
Disciplina			
Sub-total			2
Aluno	Motivação		2
	Desempenho		5
	Agentes de Ensino		
Sub-total			7
Conteúdos	Concepção e planeamento		5
	Adaptações		
	Estratégias	Instrução	
		Gestão	
		Clima motivacional	
		Tarefas	
Sub-total			
Sub-total			5
Total (1º Grupo)			15
2º Grupo: Pensamento do Professor			
Auto percepção			10
Ilações	Ser professor		6
	Ensino	Condições gerais	1
		Condições locais	9
		Condições imediatas	5
	Sub-total		15
Total (2º Grupo)			31
Total referências			46

Quadro 8 – Reflexões Escritas sobre Actividades de Participação na Escola e de Relações com a Comunidade - Distribuição das Referências

As actividades de participação na escola e de relações com a comunidade, estão normalmente consideradas na planificação das actividades lectivas, podendo variar quanto à natureza e ao momento em que elas se realizam.

O teor das reflexões que desenvolvi sobre a realização destas actividades reflecte também **uma avaliação reflexiva mais aprofundada e**

mais completa que desenvolvi sobre a forma como as mesmas decorreram, quer quanto aos objectivos atingidos, quer quanto às expectativas que foram colocadas previamente. Mas também, **uma reflexão de maior alcance**, fazer incidir o teor reflexivo, maioritariamente, sobre as categorias/subcategorias definidas do 2º grupo, como podemos observar pela leitura do Quadro 8.

Prosseguindo com a leitura dos resultados obtidos com estas reflexões é possível constatar que as referências encontradas se concentram predominantemente nas categorias do 2º grupo, registando-se apenas algumas nas categorias do 1º grupo. Sobre as categorias/subcategorias do 2º grupo, de salientar as referências registadas pelas categorias “auto percepção” e “ilações”, destacando-se nestas, a subcategoria “ser professor” e a subcategoria “ensino”, no domínio das “condições imediatas” e “condições locais”.

Com a ajuda do gráfico da Figura 21, podemos concluir por um conteúdo reflexivo mais concentrado em categorias de acção reflexiva mais aprofundada e mais completa e de maior alcance.



Figura 21 – Reflexões Escritas sobre Actividades de Participação na Escola e de Relações com a Comunidade

Considerando os diferentes níveis de reflexão existentes, também aqui podemos constatar que o conteúdo reflexivo revelado nestas reflexões que desenvolvi foi evoluindo no decorrer do ano lectivo, situando-se o nível de reflexão por mim atingido entre o das destrezas analíticas e o das destrezas estratégicas.

4.6. Conclusões

Agora que se concluiu o trabalho é o momento de reconhecer que foi longo o percurso, sinuoso de dúvidas, repleto de incerteza, dada a responsabilidade do assunto que nos propusemos investigar. O sentimento que me invade é de satisfação, não envolvendo nela qualquer veleidade de avaliação sobre o trabalho feito. Tão somente, porque cheguei ao fim mais rico do que no início, pelo que li, pelo que analisei e, acima de tudo, pelo que reflecti. Porque não dizê-lo, satisfeito também, porque a temática escolhida foi bem seleccionada.

Um trabalho de investigação, neste caso de investigação-acção, supõe-se finalizado com conclusões, mesmo com a consciência de que estas não são generalizáveis; constituindo-se como importante contributo para mim que o realizei e para aqueles que o pretenderem consultar, meus “companheiros de estrada”.

Procurarei pois, neste capítulo, apresentar uma síntese de algumas das principais ideias referidas no início do estudo, mais especificamente no que respeita às reflexões escritas que produzi.

Dada a natureza do estudo e a quantidade e variedade de informação recolhida, tenho algumas dificuldades, naturais, em dar uma resposta clara e objectiva às questões de pesquisa que me propus estudar.

Por isso, e tendo como referência o propósito central do estudo e as questões de pesquisa, estruturei estas conclusões em três pontos:

4.6.1. Reflexões Escritas - Análise Global

4.6.1.1. Análise Global

Penso que uma perspectiva global, extraída nos três momentos, acerca da variabilidade das cinco categorias codificadas, nos permitirá ter uma perspectiva crítica mais ampla, que muito nos ajudará, numa apreciação mais específica, a que irei proceder adiante. Sendo certo que todas as referências codificadas, sendo provenientes das minhas reflexões, são a expressão de uma prática reflexiva que fui desenvolvendo ao longo do ano lectivo. Por isso mesmo, em termos globais, permite, desde já, identificar quais as categorias mais representativas, no universo da análise.

A partir da Figura 22, temos uma perspectiva global sobre a variabilidade das cinco categorias consideradas no estudo, nos três momentos, sobre os quais “construí” o *corpus* do estudo. Desde logo, é possível constatar que as três categorias estruturantes do processo de ensino/aprendizagem – Professor/Aluno/Conteúdos – estiveram presentes na minha prática reflexiva, durante todo o ano lectivo. Se, relativamente à categoria “aluno”, há um registo idêntico de referências, revelando uma preocupação intensa e permanente da minha parte; relativamente às categorias “professor” e “conteúdos”, verifica-se um crescimento consistente, do 1º até ao 3º momento, expressando um desenvolvimento da minha capacidade reflexiva, traduzida numa maior autonomia e no meu desenvolvimento como professor.

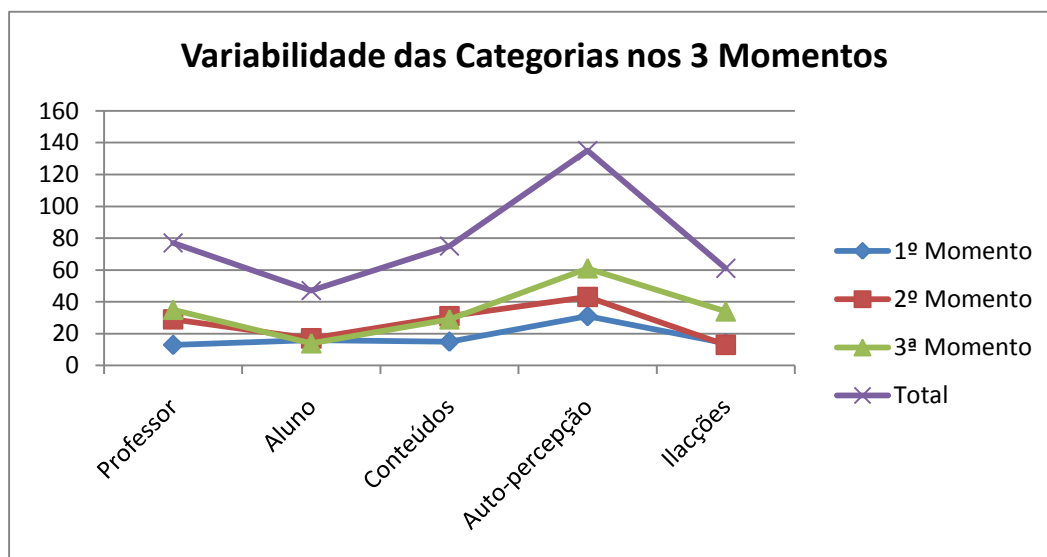


Figura 22 – Variabilidade das Categorias nos três momentos

Quanto às categorias do 2º grupo, a Figura 22 permite-nos uma leitura mais objectiva da importância que estas categorias assumiram na minha prática docente, durante o estágio. Permitem, igualmente, expressar o meu desenvolvimento, enquanto profissional reflexivo que, em crescendo, fui sendo capaz de desenvolver a minha capacidade de retirar “ilações” e, fundamentalmente, de desenvolver a minha capacidade de “auto-percepção”. Como já ficou dito na “Apresentação e Discussão de Resultados”, **se o meu desempenho é significativamente importante no conjunto de categorias definidas no 1º grupo, é nas categorias definidas no 2º grupo, que o meu desempenho ainda mais se afirma. Estes resultados são ilustrativos da minha boa prática reflexiva, acentuando a importância que a reflexão teve no meu processo ensino/aprendizagem, durante o meu estágio profissional.**

4.6.1.2. Categorias “mais reflexivas”

Do que atrás fica dito, e não esquecendo que estamos a tratar de referências codificadas em categorias, a partir de reflexões escritas, seja-nos permitido questionar das categorias em presença quais são as “mais reflexivas”.

Pela expressão quantitativa das referências recolhidas e codificadas, num total de 1273 no universo das reflexões produzidas, e de 395 no universo

da amostra, podemos, desde já, aferir, **quanto foi significativo e expressivo o meu trabalho reflexivo que convictamente me conduziu a um patamar de uma prática profissional excelente, durante o meu estágio**. Importa acrescer, com realismo e honestidade, que tais números traduzem bem a realidade do que aconteceu durante o ano lectivo.

Nesta perspectiva, sendo todas as cinco categorias a expressão de uma prática reflexiva consistente da minha parte, seja-me permitido realçar que **as categorias “auto-percepção” e “ilações”, são, pela sua natureza e pela acção que representam, categorias “mais reflexivas”**.

4.6.2. Síntese do Conteúdo Reflexivo das Reflexões Escritas

4.6.2.1. Categorias Estruturantes do Processo Ensino/Aprendizagem

Neste ponto, as minhas conclusões incidem sobre os três elementos estruturantes do processo ensino/aprendizagem: “professor”, “aluno” e “conteúdos”. Já feita a análise global, importa aqui, dentro da variabilidade registada globalmente pelas três categorias, realçar o comportamento verificado nas suas subcategorias, principalmente naquelas que mais se evidenciaram.

Começando pela subcategoria “instrução”, de **realçar a presença significativa das componentes “informação” e “feedback”, com uma distribuição regular ao longo do ano, ilustrativas da minha preocupação, enquanto professor, com a transmissão adequada dos objectivos e da matéria de ensino**, bem como, da forma como fui sempre reagindo, às prestações dos alunos nas suas diferentes vertentes. Significa esta leitura que **o meu desempenho reflexivo, preocupado com a “instrução”, atingiu o objectivo proposto**, tendo gerado uma prática de acordo com as características dos alunos que fui compreendendo ao longo do ano.

4.6.2.2. Desempenho e Motivação dos Alunos

Quanto à categoria “aluno”, destacam-se como subcategorias o “desempenho” e a “motivação”, subcategorias nucleares da forma como os

alunos participam no processo ensino/aprendizagem; que procurei enfatizar nas minhas reflexões, sempre com o objectivo centrado no aluno, nas suas características, trabalhando para que os objectivos propostos fossem atingidos, que o mesmo é dizer, para o seu desenvolvimento.

Por isso, se a “motivação” merece um registo significativo de referências, ao longo do ano, o “desempenho” ganha uma expressão mais acentuada, com uma distribuição regular ao longo do ano. Esse “desempenho” não esteve desligado das questões motivacionais que sempre me preocuparam, a par do desempenho dos alunos.

Nos processos de planificação das actividades da aula e da sua adequação aos objectivos, **sempre coloquei bem altas as minhas expectativas, quanto ao desempenho dos alunos**, sabendo de antemão, **que a motivação “motiva” um melhor desempenho e que este é, também, indutor de motivação.**

4.6.2.3. Concepção e Planeamento e Estratégias

No que respeita à categoria “conteúdos”, destacam-se como subcategorias mais significativas, a “concepção e planeamento” e “estratégias”, sendo que a subcategoria “adaptações” também regista uma presença de realçar. Assim, posso afirmar, que é crescente a presença de “estratégias”, ao longo dos três momentos, traduzindo a importância que fui atribuindo às minhas decisões pós-activas, como intenções de alteração em futuras intervenções, nas suas diferentes vertentes.

De facto, ao longo do estágio, no **processo de reflexão que diariamente fui fazendo**, foram várias as situações com que me confrontei, sentindo a necessidade de introduzir alterações ou fazer ajustamentos na estratégia das aulas seguintes. Face às ocorrências que foram acontecendo durante as aulas, à reflexão produzida nas mesmas, e depois delas, várias foram as vezes que decidi introduzir alterações, no sentido da melhoria do processo de aula.

Do mesmo modo, com a subcategoria “concepção e planeamento”, verifica-se uma presença expressiva e significativa, ao longo do ano, que **ilustra bem a importância da reflexão no meu processo de**

ensino/aprendizagem, traduzida no reconhecimento de que a **“concepção e planeamento”** está na base de um ensino de qualidade. Reconhecimento que os números mostram e que me conduziu, durante o ano lectivo, a ter uma preocupação conscientemente assumida, com um ensino de qualidade adequado aos “meus alunos”, reflectido quer na preparação da aula, quer na reflexão diariamente feita.

4.6.2.4. Auto-percepção, Ensino e Ser Professor

Como vimos, a categoria **“auto-percepção”** regista o maior número de referências das categorias e subcategorias definidas no **2º grupo**, sendo que, **só por si, esta categoria representa cerca de 1/3 do total de referências identificadas, no conjunto das reflexões que integram a amostra.** Dada a sua natureza, este valor relativo atesta bem a importância que assumiu, no âmbito da minha prática reflexiva.

Este elevado número de referências nesta categoria, assume-se como um dos resultados mais importantes do estudo, demonstrativo da importância que a reflexão assumiu no meu processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do meu estágio profissional. Demonstra também, um aprofundamento da minha prática reflexiva, conduzindo-a para níveis mais elevados.

De realçar ainda, pelo número de referências registadas, a subcategoria **“ensino”**, que engloba como componentes, as **“condições imediatas”**, as **“condições locais”** e as **“condições gerais”**.

A partir desta, pode registar-se **que cumpri, enquanto estagiário, com o que recomenda o documento normativo de estágio**, segundo o qual o estudante estagiário deve *“projectar a actividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, e às condições imediatas da relação educativa (...)”*²³, sendo que aquela que mais se aproxima do processo de ensino/aprendizagem e da aula mais propriamente dita, é a relação existente entre o professor e o aluno.

²³ In **“Normas Orientadoras do Estágio Profissional”** do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010, p.3.

A subcategoria “ser professor”, que integra a categoria “ilações”, aparece com um número de referências significativo. Este resultado, a par do significativo número de referências registado pela subcategoria “ensino”, comunga, da mesma forma, do teor das explicações aduzidas para a subcategoria “auto-percepção”: **são bem demonstrativas da importância que a reflexão assumiu no meu processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do meu estágio profissional. Significam, também, o corolário de um processo de “autonomia”, que foi sendo gerada ao longo do estágio e que se traduziu numa maior maturidade na minha intervenção, enquanto professor.**

4.6.3. Questões de Pesquisa – Respostas Possíveis

4.6.3.1. Nível de Reflexão Atingido

Analisei atrás, qual a natureza do **conteúdo reflexivo** das reflexões escritas que produzi ao longo do ano. Para além da referência que importa salientar, quanto à sua dimensão quantitativa, ficou patente que as referências codificadas, representativas desse conteúdo reflexivo, se distribuíram por todas as categorias e subcategorias, de acordo com a distribuição atrás caracterizada. **Esse conteúdo reflexivo globalmente considerado, traduz a sua importância no meu processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do meu EP, a sua importância na construção de um profissional docente, que se pretende autónomo e competente.**

Cabe perguntar quais as alterações (evolução) que ocorreram no conteúdo reflexivo das reflexões escritas efectuadas?

Se consideramos que é diferente o aluno estagiário que se limita a **descrever** acontecimentos, daquele que já adquiriu **destrezas analíticas** e, como tal, é capaz de **interpretar**; daquele que além das destrezas analíticas já adquiriu **destrezas avaliativas**, sendo capaz de **emitir juízos**, no grau mais elevado de desempenho surge aquele que além das destrezas anteriores

revela **destrezas estratégicas, com capacidade para** propor alternativas pedagógicas, que encontram reflexos na prática, para solucionar problemas.²⁴

Se concordamos com esta perspectiva de evolução, no desenvolvimento do estudante estagiário, o estudo feito e os dados analisados permitem concluir, que, **enquanto estagiário, o meu conteúdo reflexivo foi evoluindo, de forma consistente, ao longo de todo o estágio, passando, sucessivamente, por todos os diferentes níveis atrás indicados, atingindo o patamar das destrezas estratégicas, com capacidade demonstrada para propor alternativas, com reflexos na prática e na solução de problemas.**

4.6.3.2. Importância da Reflexão no Processo Ensino/aprendizagem

Vimos atrás, o elevado número de referências registado em categoria nucleares, quer ao nível dos elementos estruturantes do processo ensino aprendizagem, quer da “auto-percepção” e das “ilações”, de “ensino” e “ser professor”. Esse número, como constatamos, assume-se como um dos resultados mais importantes do estudo, **demonstrativo da importância que a reflexão assumiu no meu processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do meu estágio profissional.**

Demonstra, também, **um aprofundamento da minha prática reflexiva, conduzindo-a para níveis mais elevados**, que me permitem considerar e concluir que esse foi, sem dúvida, um dos ganhos mais importantes que tive ao longo do estágio. **Se, inicialmente era algo descritivo e superficial, considero que agora atingi o nível avaliativo/estratégico**, no âmbito do qual me sinto capaz de reflectir sobre outras temáticas, de sentido mais amplo, do que os simples problemas da aula.

²⁴ Documento de Avaliação, FADEUP, 2007/2008, p.7.

5. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

5. Conclusão e Perspectivas para o Futuro

Cheguei ao fim. O sentimento que me invade é de agrado e de alívio. Também de um certo orgulho pelo trabalho feito, por uma experiência enriquecedora, daquelas que nos transformam e que nunca mais esqueceremos.

Sinto já uma certa nostalgia que vou transportar comigo e que me ajudará a não esquecer que vale a pena investir no mais difícil, porque qualquer coisa, depois disto, não me bastará, certamente.

Não obstante, sinto-me insatisfeito porque mesmo depois do muito que foi feito sinto que mais poderia ter feito.

Como são as coisas! Cheguei carregado de receios, de inibições, desconhecendo tudo e todos. Agora sinto-me orgulhosamente insatisfeito, porque queria ter feito mais! E terminei, conhecendo todos, que são muitos, mais do que eu possa imaginar.

Com a apresentação e discussão deste relatório, conclui-se o meu estágio profissional, que se constituiu como uma etapa fundamental e decisiva, no conjunto geral da minha formação inicial como professor. Uma etapa que permitiu potenciar as minhas capacidades enquanto professor e que certamente marcará o meu desenvolvimento profissional futuro.

Tenho a consciência do longo caminho que há para percorrer. No entanto, chego ao fim deste estágio mais consciente e conhecedor, sobre a realidade em que vou intervir e sobre a responsabilidade que me cabe nessa intervenção.

Mais ciente, também, do desenvolvimento global que me proporcionou, possibilitando-me vivenciar, entre outros, aquele que considero ter sido um dos seus maiores contributos – o acto reflexivo, que me possibilitou e possibilitará desenvolver o meu espírito crítico, a capacidade de reflectir sobre a realidade que será alvo da minha intervenção e de agir sobre ela, reconstruindo-a a cada momento.

De salientar, ainda, que a realização deste Estágio Profissional me possibilitou ter uma noção mais real daquilo que eu era e daquilo que agora sou; do que pensava e do que agora penso. Que me tornou mais forte,

enquanto pessoa e enquanto profissional, na medida em que me possibilitou consciencializar e extroverter aquelas que eram as minhas fragilidades, tornando possível que fossem superadas, de forma significativa, a par da consolidação e desenvolvimento daqueles que eram, e continuam a ser, os meus pontos fortes.

Chego ao fim deste estágio com uma maior consciência sobre quais são as orientações que penso seguir na minha futura carreira docente, particularmente, a consciência da necessidade de uma formação contínua e de uma atitude reflexiva permanente, em estreita relação com e sobre o contexto de trabalho, independentemente do local em que ocorrer. Assumo como objectivo um projecto de formação que me construa enquanto profissional, como um professor promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflecte e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente.

Mas não quero ficar por aqui. Se ocorreu a passagem do estatuto de estudante, carregado de saber académico, para o de professor, utilizador e aplicador desse saber, quero continuar a desenvolver-me como professor, mais competente, com um maior grau de maturidade e de autonomia e com uma ligação profunda à realidade.

Mas quero continuar a ser estudante buscando novos patamares mais exigentes e novos horizontes, que me habilitem com conhecimentos e competências distintivas, para concorrer no mercado de trabalho, construindo um leque mais amplo de opções, que não se esgote na carreira docente, na escola pública.

Continuar ainda visando objectivos mais exigentes, a minha carreira desportiva, enquanto treinador e dirigente, numa ligação profunda à realidade, onde as coisas reais acontecem.

Tudo isto, porque não quero ser, *“como aqueles que se baseiam apenas nas novidades teóricas, atravessam a vida profissional numa forma errante, sem que se observe um rumo pessoal, um objectivo de vida. Orientam a sua actuação pelas “novidades”, passando por elas e utilizando-as como se numa moda se tratasse. Utilizam e deixam de utilizar métodos e procedimentos apenas porque tomam contacto com outros, mais modernos e supostamente mais eficazes. São profissionais que não reflectem sobre a sua experiência*

sobre as suas acções, tentando verificar o real valor do que fazem.”
(Rodrigues, 2009,p.173)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2005). *Análise Qualitativa*. Consult. 20 Agosto 2010. Disponível em: "http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Análise_e_Tratamento_de_dados".
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Albarello, L. (1997). *Recolha e tratamento quantitativo dos dados de inquérito*. In Albarello, Digneffe, Hirnaux, Maroy e Ruquoy, Saint-Georges, *Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). *O Papel Do Supervisor No Desenvolvimento Do Professor Reflexivo - Estratégias de Supervisão* In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.) Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2008). *Dimensões de intervenção pedagógica*. Consult. 21 Agosto 2010. Disponível em: "rucabarros.blogspot.com/.../dimenses-da-interveno-pedaggica.html"
- Bento, J. (1995). *O Outro Lado do Desporto* (1ª ed.). Porto: Campo de Letras - Editores, S.A..
- Bento, J. (2008). *Da Coragem, Do Orgulho, da Paixão de ser Professor. Auto-retrato*. - Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bonino, R. (2010). *O Poder do Olhar*. Revista Educação – Edição 149. Editora Segmento. São Paulo - Brasil.
- Campos, C. d. M. (2007). *Saberes Docentes e Autonomia dos Professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Cid, L. (2003). *Metodologia de investigação em desporto. A importância da escolha de um tema*. Revista Digital – Buenos Aires. Nº 66.

- Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Cruz, V. (2009). Discussão sobre o conceito de Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA).
- Demo, P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas/SP, Ed. Autores Associados, 1996.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, (2001). Academia das Ciências de Lisboa.
- Domingos, J. C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Durkheim, É. *Educação e Sociologia*. 1958-1917. São Paulo: Melhoramento [Rio de Janeiro] Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- Fávero, M. (2008). Comunicação nas Jornadas Internacionais de Orientação Escolar e Profissional. ISMAI-Instituto Superior da Maia, Abril'2008.Consult. 30 Agosto 2010, disponível em <http://ww1.rtp.pt/noticias/>
- Ferreira, J. (2003). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual.
- Formosinho, J. O. (2002a). Introdução. In J. O. Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores* (Vol. II, pp. 10). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002b). Da Sala à Escola. In J. O. Formosinho (Ed.),
- França, A. (2010). Afinal, o que é ser professor hoje? Consulta em 2 de Agosto de 2010, disponível em gatoquefala.blogspot.com/.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ªed. São Paulo. Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa* (35ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa: justificação e prática* (1.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Libâneo, J.(2001) Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.ed. São Paulo: Cortez,
- McDonald, J. P. (1989). A Reflective Conversation About Teacher Education. Harvard Educational Review, 59(2), 251-259.
- Machado, A. (2009). As funções do professor (texto escrito por Bertrand Russel pouco depois da 2ª. Grande Guerra). Consult. 31 Agosto 2010, disponível em profmachado.blogspot.com/
- Magalhães, Erika e Arantes, Ana (2009). A competência profissional e o professor de Educação Física. Centro Universitário Fieo – UNIFIEO – Curso de Educação Física Osasco – SP (Brasil)
- Magill, R. (1993). Augmented Feedback in skill acquisition. In Singer, R.N., Murphey, M. e Tennant, J.L.K. (Eds.), Handbook on Research in Sport Psychology (pp.193-212) New York: McMillan Publishing Company.
- Menezes, N (2008). Um ‘olhar’ crítico-reflexivo sobre a praxis pedagógica compartilhada no desenvolvimento de uma escola aprendente mediante a análise da experiência de um professor de Educação Física. Revista Digital – Buenos Aires. Nº 123.
- Montesquieu, C. O Espírito das Leis - Resumo. São Paulo Martin Claret, 2004.
- Morais, M. M. (1993). A reflexão-acção na formação de professores. Aprender (vol. 15) pp. 27-30.
- Neves, E. e Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). Psicologia: Reflexão e Crítica (20), pp. 406-413.
- “Normas Orientadoras do Estágio Profissional” do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e sua formação. Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1996). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007), Ser (bom professor é.... Revista Visão, 14.06, p. 122.
- Oliveira, Isolina e Serrazina, Lurdes (2002). A reflexão e o professor como investigador.
- Oliveira, Salvador, Três e Fernandes (2006). A Reflexão na Prática Docente. Faculdade Capixaba de Nova Venécia.
- Paiva, J. (2007). O Fascínio de Ser Professor. Texto Editores, Lda.

- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Actas do ProfMat 98 (pp. 27 – 44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. Bolema (25), pp. 105-132.
- Ramos, V., Graça, A. & Nascimento, J. (2007). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo. Abr./Jun.2008.
- Ribas, M. (2000). Construindo a Competência, processo de formação de professores. Olho D'Água. São Paulo.
- Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L. Consult. 29 de Setembro de 2009 disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>.
- Rodrigues, E. (2009). Supervisão Pedagógica – Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do 2º ciclo em Ciências do Desporto, na Área de Especialização de Desporto para Crianças e Jovens, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. São Francisco: CA Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991). The reflective practitioner: How professionals think in action. Avebury : Aldershot Hants.
- Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. Quadrante, 9, 139-167.
- Serrazina, Lurdes Oliveira e Isolina (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática. Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação/Matemática, em Vila Real, em 25–6 de Outubro de 2001, e publicada nas respectivas Actas (pp. 29–55).

- Shulman, L. (1986). Those who understands : Knowledge growth in teaching. In Educational Researcher. Washington, 15 (2), pp.4-14..
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, 57, pp. 1-22
- Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico – estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sobral, F.(1993). Sobre a atitude e o método em ciências do desporto. Lisboa: FMH.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira.Petrópolis: Vozes, 2002.
- Vagula, E. (2005). O Professor, seus Saberes e sua Identidade. Ver. Cient. Fac. Lour. Filho – v.4, n.1.
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Rev.SOCER.Brasil.
- Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

SÍNTESE FINAL

SÍNTESE FINAL

O **Estágio Profissional** agora concluído constituiu-se como uma etapa fundamental e decisiva no conjunto geral da minha formação inicial como professor. Uma etapa que permitiu potenciar as minhas capacidades enquanto professor e que certamente marcará o meu desenvolvimento profissional. Com a sua conclusão ficou a certeza do longo caminho que há para percorrer, mas também uma maior consciência e um melhor conhecimento, sobre a realidade em que vou intervir e sobre a responsabilidade que me cabe nessa intervenção.

Estou, também, mais ciente do desenvolvimento global que me proporcionou, possibilitando-me vivenciar, entre outros, aquele que considero ter sido um dos seus maiores contributos – o acesso a uma **prática reflexiva**, que me possibilitou e possibilitará, desenvolver o meu espírito crítico, a capacidade de reflectir sobre a realidade e de agir sobre ela, nela seleccionando o que há de pertinente e que necessita de ser (re)construído a cada momento.

Com a realização deste Estágio Profissional, foi-me possibilitado ter uma noção mais real daquilo que eu era e daquilo que agora sou; do que pensava e do que agora penso. Que me tornou mais forte enquanto pessoa e enquanto profissional, na medida em que me possibilitou consciencializar e extroverter aquelas que eram as minhas fragilidades, tornando possível que fossem superadas, de forma significativa, a par da consolidação e desenvolvimento daqueles que eram, e continuam a ser, os meus pontos fortes.

Tive também a oportunidade de vivenciar e aprender, durante este ano lectivo, que *“não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”* (Silva, 2009, p.8).

Foi, assim, nestas circunstâncias, que me foi dado percorrer *“a passagem do estatuto de «aluno», carregado de saber académico, para o de «professor», utilizador e aplicador desse saber na prática...”* (Rodrigues, 2009, p.126). De me tornar um professor mais competente com um maior grau de maturidade, na medida em que aprendi com os meus erros, reflectindo neles e sobre eles, dando mais qualidade e consistência ao meu processo de ensino/aprendizagem.

E foi possível ainda, com a realização deste estágio, concretizar o que a minha faculdade de mim esperava: um **projecto de formação**, cujo objectivo visava *“a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflecte e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.”*¹

Com este entendimento, foi-me possível compreender e valorizar, a pluralidade e a natureza das funções docentes, no seu contexto real; de perceber como elas nos remetem

¹ In **“Normas Orientadoras do Estágio Profissional”** do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, 2009-2010.

para as noções de polivalência e alternância, que nos possibilitam interagir entre a teoria e a prática.

Em termos de **reflexão autobiográfica**, recordando (Machado, 2009), *“homem algum poderá ser um bom professor se não tiver sentimentos de cálida afeição para com os seus alunos, bem como um desejo sincero de comunicar-lhes o que ele próprio considera de valor”*

Ao iniciar o meu Estágio Profissional e sem ter experimentado até esse momento o significado de tal advertência, eu tinha tido, e tinha, a felicidade de poder todos os dias, desde que me conheço, de conviver bem de perto, em toda a sua dimensão, com a realidade expressa naquela advertência. E tal acontecia, como continua a acontecer, mesmo com todos os problemas com que somos inundados a todo o momento pelos **média**, sobre o estado actual do sistema educativo, neste país onde vivemos e trabalhamos todos os dias.

Sendo a escolha da **carreira profissional**, uma das decisões mais importantes da vida, ela é condicionada por vários factores, assumindo a **família** uma especial importância, particularmente nas questões sócio-emocionais, que são fundamentais para a tomada de decisão. Num contexto mais amplo, poderemos afirmar que existe uma *“influência transgeracional na escolha da profissão”* (Fávero, 2008), salientando-se o importante papel que é desempenhado pela família, em particular pelos pais e pelos avós.

Assim se compreende porque, desde muito cedo, o **Desporto e a Educação Física** têm feito parte da minha vida, desenvolvida num contexto familiar todo ele motivador de um envolvimento, que desde muito cedo foi traçando a procura de uma prática desportiva, que percorreu várias e diferentes disciplinas, ultimamente estabilizada na área da Ginástica de competição, na especialidade de Ginástica Acrobática.

Todo esse percurso e a opção pela **Educação Física**, como futura vertente profissional, enraizou muito cedo nas práticas desportivas, nas opções profissionais e associativas que tive a oportunidade e a felicidade de poder vivenciar e várias vezes acompanhar, num percurso prévio, indutor do caminho que hoje estou determinado a percorrer.

Podemos assim entender, quanto ao meu **percurso desportivo e associativo**, que numa primeira fase etária, ele foi induzido pela intensa vivência desportiva e associativa dos meus pais. Numa fase posterior, depois das várias experiências vividas que muito contribuíram para a minha formação desportiva e para o seu enriquecimento, tive a oportunidade de optar pela Ginástica Acrobática, que me tem possibilitado, quer enquanto atleta, quer como treinador, atingir resultados significativos e usufruir de outros patamares de exigência competitiva, técnica e organizacional, com a consequente abertura de novos e mais amplos horizontes desportivos.

No que respeita ao meu **percurso educacional**, ele foi realizado até ao 12º. ano em escolas de Vila Nova de Gaia, sendo o meu percurso universitário todo ele desenvolvido, em termos de Licenciatura e de Mestrado, em Ensinos Básicos e Secundários no âmbito da FADEUP, percurso que ambiciono prosseguir visando atingir outros patamares que me proporcionem uma evolução e realização profissional consentânea com as minhas áreas de interesse.

A **formação de professores**, principalmente a partir da década de 90, constituiu-se como uma das temáticas mais importantes e mais investigadas na área da Educação. Porque, face à crescente complexidade do ensino que se desenrola num meio educativo em permanente transformação social, a **formação de professores**, particularmente a sua **formação inicial**, assume uma importância estratégica. Se o aluno é o elemento central do processo educativo, o professor constitui-se como o elemento instrumental desse processo, o único com reconhecida capacidade de (re)construir esse aluno, transformando-o num Homem com e do futuro. Por isso, *“formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo.”* (Gonçalves, 2006, p.17).

É pois, na **formação inicial**, tal como afirma Rodrigues (2009, p.XI), *“que se devem lançar as bases que permitam reconhecer a **autonomia** como uma característica central do trabalho docente e a **prática da reflexão** como a ferramenta que promove o desenvolvimento e a melhoria das práticas profissionais”*. Daí o papel incontornável e a importância indiscutível do **Estágio Profissional**, realizado em contexto real, de forma progressiva e orientada. Daí, igualmente, a importância do Estágio **Profissional** que realizei e que me proporcionou a integração no exercício da vida profissional. Possibilitando-me desenvolver as minhas competências profissionais. E inculcando-me como de mais precioso que me foi dado aprender, um desempenho crítico e reflexivo capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

Agora que terminou o EP, é o momento de fazer o balanço. Entre as **expectativas** que tinha ao entrar para o estágio e aquelas que são as convicções no momento em que ele termina. Em termos de balanço geral, posso afirmar que foi um ano inesquecível. Com resultados que superaram o que era expectável no seu início.

Quanto ao **meu desempenho** e aos **resultados atingidos**, considero que foram bons e que me possibilitam encarar com realismo, mas também com optimismo, a continuidade da minha carreira académica e o desenvolvimento do meu percurso profissional.

Em relação aos **meus alunos**, as minhas expectativas não foram defraudadas. Tenho mesmo a consciência de que produzi um bom trabalho com eles e que saímos todos a ganhar.

No que respeita à maioria dos **colegas de EF**, eles ultrapassaram largamente todas as minhas expectativas, fazendo jus à profissão e muito dignificando a nossa disciplina.

Sobre os **meus colegas de estágio** só tenho a dizer que foram excelentes, como excelente foi o seu desempenho, também eles marcando o meu percurso e o meu EP. Constituímos um grupo muito coeso, disciplinado e trabalhador. Foram muitas as discussões, os desacordos e os consensos, mas sobretudo, ricas de conteúdo. Com este grupo, demos passos seguros, repletos de criatividade, e sobretudo de muita entreaajuda e cooperação. E assinalamos também, a nossa “entrada” no grupo dos “professores reflexivos”, que certamente contribuirão para um melhor desempenho dos novos professores de EF.

Sou, por isso, agora, mais e melhor professor, num processo que desejo não ver terminado. Alguém habituado a cultivar a exigência e a qualidade de intervenção docente. Treinado a desenvolver o espírito crítico. A interiorizar a planificação e a realização da aula. A ir

à luta, a não aceitar o definitivo e o impossível. Aprendi a importância do acto reflexivo. Que a **reflexão** é um elemento essencial e fundamental ao exercício da profissão e ao meu desenvolvimento profissional. Que a aprendizagem teórica não se esgota no percurso académico.

Quanto ao **enquadramento da prática profissional** e no que respeita ao seu **contexto legal** de realização, a estrutura e funcionamento do EP consideram como princípios os que decorrem das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de Março, e o Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro e têm em consideração o Regulamento Geral dos segundos ciclos da UP, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física. E ainda, as “**Normas Orientadoras do Estágio Profissional**”, emitidas no sentido de complementar e operacionalizar o Regulamento do Estágio Profissional, para o **ano lectivo 2009/2010**. Ao nível do seu **contexto institucional**, o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos.

A **nível funcional**, o estágio decorreu num núcleo de estágio, no contexto da **Escola ES/3 de Carvalhos** e com supervisão conjunta: orientador da faculdade e professor cooperante da escola. A Escola ES/3 de Carvalhos localiza-se na Vila dos Carvalhos, pertencente à antiquíssima freguesia de Pedroso, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, numa zona ainda predominantemente rural, em expansão demográfica.

Enquanto estabelecimento de ensino, a **Escola ES/3 de Carvalhos** apresenta instalações recentes, espaços amplos, agradáveis, limpos e bastante cuidados, o que proporciona um óptimo ambiente a toda a comunidade escolar. Apresenta também alguns espaços verdes (jardins) bem tratados e com diversa flora.

Em termos da **turma** que me foi atribuída para a realização do meu EP, um 9º ano, poder-se-á dizer que a sua caracterização reflecte a matriz caracterizadora da comunidade educativa: alunos com reduzida repetência, pais e encarregados de educação, com habilitações literárias predominantemente situadas no 1º. ciclo do ensino básico, e com profissões maioritariamente distribuídas nos seguintes grupos de referência: operários, artífices e trabalhadores da indústria; serviços e comércio e trabalhadores não qualificados.

Ainda no que respeita ao **enquadramento da prática profissional e também na vertente da sua realização**, surge a realização de dois trabalhos, um **ensaio** e um **estudo**, sugeridos no âmbito do documento normativo em vigor na FADEUP². Um e outro, concederam-me a possibilidade de tratar e responder a questões que me foram sendo suscitadas, no decurso do EP, questões que desejei conhecer melhor, procurando saber o que pensaram e pensam os autores que marcam a agenda actual do pensamento sobre a prática educativa.

Relativamente ao **ensaio**, conforme solicitado, ele teve a ver com o enquadramento conceptual e institucional do EP, tendo por referência o “sistema educativo e ensinamentos da Pedagogia do Desporto em sentido lato”. Na sua realização, procurei situar o professor no

² “**Normas e Orientações para a redacção e apresentação de dissertações e relatórios**” - FADEUP

centro da minha abordagem; buscando perceber qual é e qual deve ser o seu papel no “acontecer educativo”; e encontrar respostas sobre aquelas que serão as suas necessidades de formação, que o capacitem para uma adequada acção no processo de ensino/aprendizagem, e para responder às exigências actuais da “escola real” dos nossos dias e às diferentes realidades sociais do seu contexto de inserção.

Como “**Questões de Partida**”, foram colocadas, como **questão principal**, de carácter geral - “**O que é ser Professor Hoje?**”. E como **questão complementar**, de carácter específico – “**Qual a importância da reflexão na construção de um professor mais competente?**”.

Neste quadro de questionamento, reconhecemos que a educação está intimamente ligada à realidade e ao contexto social em que vivem o professor e o aluno e que o acto de aprender e de conhecer nunca está separado dessa realidade e desse contexto. E desta realidade resulta uma especial preocupação, porque vivemos num momento e num contexto concreto, “*de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional*”, em que se aponta “*a educação como o cerne de desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida*” (Alarcão 2001, p.10). Do mesmo modo não podemos desconhecer, relativizar ou excluir, o ambiente social difícil e conturbado em que vivemos, em que uma parte, cada vez mais significativa, da população, tem vindo a ser excluída, quanto a direitos básicos de sobrevivência, de emprego, saúde e educação. E toda esta situação, claro está, enforma aquela realidade acima referida, afectando **o papel da escola e o exercício profissional dos seus docentes**.

Surge então a necessidade de **uma (nova) escola**, com capacidade de resposta aos desafios das transformações e dos problemas sociais em curso; uma escola que não se torne, cada vez mais, descontextualizada da realidade com que convive.

E caberá questionar, **como é ser professor** neste contexto em profunda transformação? Será que a maioria dos **profissionais docentes em exercício**, estão capacitados, pelos seus currículos académico e de prática docente, para desempenharem o seu papel, neste contexto? Muitos estarão, mas uma grande parte, certamente que não está. Será que **os novos professores** estão a ser capacitados, para esta nova escola? Ou continuam a ser preparados para uma escola ideal, distante do mundo real, onde quase nunca as condições mais básicas para a acção educativa estão presentes?

Reconhecemos que **ser professor, actualmente, ainda significa**, não reflectir sobre o ensino que faz, actuar de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola, e direccionando os seus esforços no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele.

Daí a necessidade de uma **prática de reflexão**, que surja associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de uma pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções para os seus problemas. É o poder da reflexão sobre a prática, como

dinamizador de melhores práticas. Uma **acção reflexiva** que vá muito para além dos acontecimentos da sala de aula, conferindo poder emancipatório ao professor e proporcionando oportunidades para o seu desenvolvimento.

Pelo que vimos atrás, responder à questão principal: **O que é “Ser Professor Hoje?”**, deverá sê-lo mais na óptica do desejável, do que relativamente ao que ainda é.

Com suporte na informação obtida e sistematizada, e no conhecimento dela extraído, podemos responder que **“Ser Professor Hoje”**, deverá ser ***“Um professor que adopte uma prática reflexiva, que se assuma como um profissional reflexivo, socialmente implicado e responsável, actor competente, autónomo e activo, cuja prática não seja apenas um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos daquela mesma prática.”***

Nestas circunstâncias, e do que atrás ficou dito, a **reflexão assume-se, realmente, como muito importante na construção de um professor mais competente. Porque o seu poder sobre a prática é indutor de melhores práticas. Porque constitui uma forma especializada do professor pensar, baseada na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. E “porque ser reflexivo é uma maneira de ser professor, e constitui uma forma de estar em educação”**.

Mas não podemos considerar completa a resposta às questões colocadas, sem considerarmos que o professor, como profissional reflexivo, constituindo-se como meta importante e desejável para se ser professor hoje, só por si, sendo necessário, numa perspectiva de construção individual, pode não ser suficiente, num sentido mais amplo, mais “colectivo”. Ou seja, porque desejamos e sentimos, a necessidade de **uma nova escola. Uma escola reflexiva “concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua actividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.”** (Alarcão, 2001, p.11).

Centrando-nos sobre a **realização da prática profissional**, foi realizado um estudo cujo propósito principal, foi procurar compreender **a importância da reflexão**, no processo de ensino/aprendizagem, durante a realização do **meu** estágio profissional, enquanto Estudante Estagiário de Educação Física, no ano lectivo 2009/2010. E procurar ainda, de forma complementar, compreender as alterações ocorridas no **meu padrão reflexivo**, como estagiário, ao longo do ano de estágio profissional, bem como o **nível de reflexão** em que me situei no final do mesmo.

Tendo sido adoptada como metodologia a **investigação-acção**, a pesquisa incidiu sobre **o conjunto dos diferentes tipos de reflexões** que desenvolvi durante todo o EP (**corpus do estudo**): **reflexões escritas das aulas, reflexões escritas das unidades didácticas e Reflexões escritas sobre condições locais e gerais** (escola, micro meio/sistema educativo, macro sistema). Tratando-se de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, a organização do estudo efectuou-se com base num formato de **estudo de caso**.

Numa primeira fase da análise de dados, todas reflexões escritas, que constituem as três componentes do estudo, foram objecto de leitura sistemática, e organizadas de forma a facilitar a sua consulta. A que se seguiu, num primeiro momento e quanto à 1ª. componente, à selecção das reflexões críticas que desenvolvi sobre a acção (pós-aula), tendo por base os 3 momentos de avaliação definidos no regulamento de estágio da FADEUP: **1º momento** – antes da avaliação inicial; **2º momento** – antes da avaliação intermédia; **3º momento** – na fase final do estágio. Para cada momento foram seleccionadas três reflexões relativas à fase inicial desse momento e três relativas à fase final do mesmo, perfazendo um total de 18 reflexões. Do mesmo modo, tendo por base os mesmos 3 momentos de avaliação, foram seleccionadas mais duas reflexões (1 reflexão escrita das unidades didácticas + 1 reflexão escrita sobre condições locais e gerais), respeitantes a cada momento de avaliação, perfazendo 6 reflexões, que a juntar às anteriores **perfaz um total 24 reflexões**, que constituíram a **amostra** objecto de estudo.

Quanto à **2ª. e 3ª. componentes** - reflexões escritas das unidades didácticas e as reflexões escritas sobre actividades de participação na escola e de relações com a comunidade -, tratando-se de uma análise completar, foram utilizadas as mesmas 6 (3+3) reflexões atrás referidas e que foram seleccionadas para a 1ª. componente.

A utilização de reflexões escritas, respeitantes a momentos e aspectos diferenciados do meu desempenho, teve por objectivo criar fontes de informação diferenciadas e complementares, com o propósito de procurar captar, a partir de diferentes ângulos, toda a realidade em estudo.

Da análise feita ao conteúdo das reflexões, procedi à **codificação da informação**, **organizando-a em categorias e subcategorias**, de forma a dotar os dados de uma estrutura lógica.

De referir, que as categorias não são mutuamente exclusivas, uma vez que algumas referências contêm informação relativa a mais do que uma categoria. Da mesma forma, foi possível que a mesma categoria pudesse ser referenciada, mais do que uma vez, em algumas reflexões. E isto pode acontecer, dada a densidade de informação reflexiva contida na maior parte das reflexões. Na perspectiva de que a classificação múltipla não comportava qualquer problema para o estudo, antes pelo contrário, considerei todas as referências identificadas.

Conforme se pode verificar no **Quadro A**, as categorias foram organizadas em dois grandes grupos.

1º Grupo – Elementos Estruturantes do Processo de Ensino/Aprendizagem		
Professor	Instrução	Informação
		Demonstração
		Questionamento
		Feedback
	Gestão	Espacos e materiais
		Alunos
		Tarefas
		Tempo
	Clima	
	Disciplina	
Aluno	Motivação	
	Desempenho	
	Agentes de Ensino	
Conteúdos	Concepção e planeamento	
	Adaptações	
	Estratégias	Instrução
		Gestão
		Clima motivacional
		Tarefas
2º Grupo – Pensamento do Professor		
Auto percepção		
Ilapões	Ser professor	
	Ensino	Condições gerais
		Condições locais
		Condições imediatas

Quadro A – Categorias definidas 1º e 2º Grupos

Um 1º Grupo que integra as categorias que foram estabelecidas com base nos três elementos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem: o «**professor**», o «**aluno**» e os «**conteúdos**», sendo que, em algumas categorias, igualmente tive necessidade de considerar subcategorias, e algumas desdobradas em sub-elementos, de forma a permitir uma codificação da informação mais pormenorizada e discriminativa.

Além destas categorias, a análise e compreensão do conteúdo informativo remeteu-me para a criação das categorias «auto-percepção» e «ilações» sobre o «ser professor» e sobre o «ensino», que integram o 2º Grupo.

Um trabalho de investigação, neste caso de investigação-acção, supõe-se finalizado com **conclusões**, mesmo com a consciência de que estas não são generalizáveis; constituindo-se como contributo para mim e para aqueles que o pretenderem consultar, meus “companheiros de estrada”. E podemos referir, desde já, que sendo todas as referências codificadas, provenientes das minhas reflexões, **são elas próprias, a expressão de uma prática reflexiva, que fui desenvolvendo, ao longo do ano lectivo.**

Numa perspectiva global, extraída nos três momentos, acerca da **variabilidade das cinco categorias codificadas**, podemos identificar, conforme **Figura A**, quais as categorias mais representativas, no universo da amostra seleccionada.

E, desde logo, é possível constatar, que as três categorias estruturantes do processo de ensino/aprendizagem – **Professor/Aluno/Conteúdos** – que integram o 1º Grupo estiveram presentes na minha prática reflexiva, durante todo o ano lectivo.

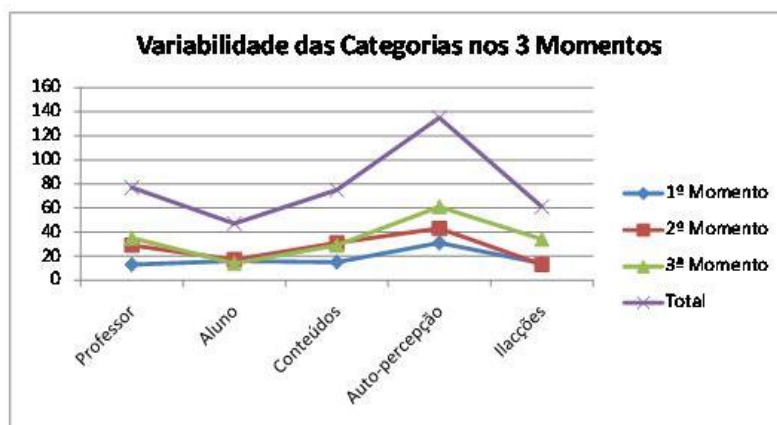


Figura A – Variabilidade das Categorias nos 3 Momentos

Se relativamente à categoria “**aluno**”, há um registo idêntico de referências, revelando uma preocupação permanente da minha parte; relativamente às categorias “**professor**” e “**conteúdos**”, verifica-se um crescimento consistente, do 1º até ao 3º momento, expressando um desenvolvimento da minha capacidade reflexiva, traduzida numa maior autonomia, e no meu desenvolvimento como professor.

Quanto às categorias do 2º Grupo, a Figura A permite uma leitura mais objectiva, do meu desenvolvimento, enquanto profissional reflexivo, que em crescendo, fui sendo capaz de desenvolver a minha capacidade de retirar “ilações” e, fundamentalmente, de desenvolver a minha capacidade de “auto-percepção”. **Se o meu desempenho é significativo no conjunto de categorias definidas no 1º Grupo, é nas categorias que integram o 2º Grupo, que ele mais se afirma. Estes resultados são ilustrativos de uma boa prática reflexiva, acentuando a importância que a reflexão teve, no meu processo ensino/aprendizagem, durante o meu**

estágio profissional. E significam também, o corolário de um processo de “autonomia”, que foi sendo gerada ao longo do estágio, e que se traduziu numa maior maturidade na minha intervenção, enquanto professor.

Não considerando aqui, por naturais limitações, as conclusões retiradas ao nível das subcategorias consideradas, julgamos pertinente verificar quais as conclusões extraídas quanto ao nível de reflexão atingido.

Se consideramos que é diferente o aluno estagiário que se limita a **descrever** acontecimentos, daquele que já adquiriu **destrezas analíticas**, e como tal, é capaz de **interpretar**, daquele que além das destrezas analíticas já adquiriu **destrezas avaliativas**, sendo capaz de **emitir juízos**, no grau mais elevado de desempenho surge aquele, que além das destrezas anteriores revela **destrezas estratégicas, com capacidade para** propor alternativas pedagógicas, que encontram reflexos na prática, para solucionar problemas.

Concordando com esta perspectiva de evolução, no desenvolvimento do estudante estagiário, o estudo feito e os dados analisados, permitem-me concluir, que **enquanto estagiário, o meu conteúdo reflexivo foi evoluindo, de forma consistente, ao longo de todo o estágio, passando, sucessivamente, por todos os diferentes níveis atrás indicados, atingindo o patamar das destrezas estratégicas, com capacidade demonstrada para propor alternativas, com reflexos na prática e na solução de problemas. De facto, se inicialmente, era algo descritivo e superficial, considero que no final do EP atingi o nível avaliativo/estratégico**, no âmbito do qual me sinto capaz de reflectir sobre outras temáticas, de sentido mais amplo, do que os simples problemas da aula.

Chegado ao fim deste estágio, julgo ter uma maior consciência sobre quais são as orientações que penso seguir, na minha futura carreira docente, particularmente, a consciência da necessidade de uma formação contínua e de uma atitude reflexiva permanente, em estreita relação com e sobre o contexto de trabalho, faça-se este onde tiver que ser feito. Assumindo assim, como objectivo, um projecto de formação, que me construa, enquanto profissional, como um professor promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflecte e sabe justificar o que faz, em consonância com os critérios do profissionalismo docente.

Mas quero também, não ficar por aqui. Se ocorreu a passagem do estatuto de aluno, carregado de saber académico, para o de professor, utilizador e aplicador desse saber, quero continuar a desenvolver-me como professor, mais competente, com um maior grau de maturidade e de autonomia. E com uma ligação profunda à realidade.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Escola e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fávero, M. (2008). Comunicação nas Jornadas Internacionais de Orientação Escolar e Profissional. ISMAI-Instituto Superior da Maia, Abril'2008.Consult. 30 Agosto 2010, disponível em <http://ww1.rtp.pt/noticias/>

- Gonçalves, F. (2006). A Auto-observação e Análise da Relação Educativa: justificação e prática (1.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Machado, A. (2009). As funções do professor (texto escrito por Bertrand Russel pouco depois da 2ª. Grande Guerra). Consult. 31 Agosto 2010, disponível em profmachado.blogspot.com/
- Rodrigues, E. (2009). Supervisão Pedagógica – Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do 2º ciclo em Ciências do Desporto, na Área de Especialização de Desporto para Crianças e Jovens, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março.
- Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico – estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Rev.SOCER.Brasil.